Непрерывное образование в период детства

•ФЛИНТА•

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В монографии раскрыты актуальные вопросы реализации непрерывного образования в период детства. Рассматриваются условия совершенствования профессионально-педагогической подготовки кадров в аспекте реализации принципа преемственности дошкольного и начального школьного образования. Представленные проблемно-развивающие упражнения, проблемные ситуации для педагогов и детей помогут грамотно реализовать современные развивающие технологии образования.

- Непрерывное образование в период детства
  -
  - Введение
  - Глава 1. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки кадров к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей
    - 1.1. Историко-педагогический и психолого-педагогический аспекты развития познавательных способностей дошкольников и младших школьников
    - 1.2. Теоретические основы реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников
    - 1.3. Условия формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей
  - Глава 2. Эмоционально-познавательное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста
    - 2.1 Эмоционально-познавательная готовность ребенка к школьному обучению
    - 2.2 Сущность познавательной активности детей и методы ее развития
  - Глава 3. психолого-педагогические основы формирования историко-краеведческих понятий у младших школьников
    - 3.1. Патриотизм как нравственная основа формирования историко-краеведческих понятий
    - 3.2. Педагогические условия формирования

историко-краеведческих понятий у младших школьников
- Глава 4. Дидактические условия обеспечения преемственности в развитии мыслительных способностей дошкольников и младших школьников
  - 4.1. Особенности развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников
  - 4.2. Характеристика дидактических условий развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников
- Глава 5. Развитие физических качеств дошкольников в условиях непрерывного образования
  - 5.1. Современные подходы к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей
  - 5.2. Педагогические условия формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников
- Приложения
  - Приложение 1. Алгоритм составления проблемно-развивающих упражнений для старших дошкольников и младших школьников
  - Приложение 2. Форма проектирования методики формирования понятия «Познавательные способности»
  - Приложение 3. Упражнение по систематизации понятия «познавательные способности»
  - Приложение 4. Проблемно-развивающее упражнение «Готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей»
  - Приложение 5. Система опытно-экспериментальной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста
  - Приложение 6. Задания и упражнения по развитию понятий о воздухе, воде, свете, почве у старших дошкольников и младших школьников (умеющих самостоятельно читать)
  - Приложение 7. Программированное упражнение для младших школьников по формированию понятия «малая Родина»

- Приложение 8. Программированное упражнение для младших школьников по формированию понятия «Родина».
- Приложение 9. Познавательный марафон
- Приложение 10. Программированное упражнение по развитию понятия «ДРУЖБА»
- Приложение 11. Программированное упражнение для педагогов по развитию понятия «мыслительные способности»
- Приложение 12
- Приложение 13
- Приложение 14
- Приложение 15

- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14
  - 15
  - 16
  - 17
  - 18
  - 19
  - 20
  - 21
  - 22
  - 23
  - 24
  - 25
  - 26
  - 27
  - 28
  - 29
  - 30

- ○ 31
- ○ 32
- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70
- ○ 71
- ○ 72
- ○ 73
- ○ 74

- ○ 75
- ○ 76
- ○ 77
- ○ 78
- ○ 79
- ○ 80
- ○ 81
- ○ 82
- ○ 83
- ○ 84
- ○ 85
- ○ 86
- ○ 87
- ○ 88
- ○ 89
- ○ 90
- ○ 91
- ○ 92
- ○ 93
- ○ 94
- ○ 95
- ○ 96
- ○ 97
- ○ 98
- ○ 99
- ○ 100
- ○ 101
- ○ 102
- ○ 103
- ○ 104
- ○ 105
- ○ 106
- ○ 107
- ○ 108
- ○ 109
- ○ 110
- ○ 111
- ○ 112
- ○ 113
- ○ 114
- ○ 115
- ○ 116
- ○ 117
- ○ 118

- ○ 119
- ○ 120
- ○ 121
- ○ 122
- ○ 123
- ○ 124
- ○ 125
- ○ 126
- ○ 127
- ○ 128
- ○ 129
- ○ 130
- ○ 131
- ○ 132
- ○ 133
- ○ 134
- ○ 135
- ○ 136
- ○ 137
- ○ 138
- ○ 139
- ○ 140
- ○ 141
- ○ 142
- ○ 143
- ○ 144
- ○ 145
- ○ 146
- ○ 147
- ○ 148
- ○ 149
- ○ 150
- ○ 151
- ○ 152
- ○ 153
- ○ 154
- ○ 155
- ○ 156
- ○ 157
- ○ 158
- ○ 159
- ○ 160
- ○ 161
- ○ 162

- ○ 163
- ○ 164
- ○ 165
- ○ 166
- ○ 167
- ○ 168
- ○ 169
- ○ 170
- ○ 171
- ○ 172
- ○ 173
- ○ 174
- ○ 175
- ○ 176
- ○ 177
- ○ 178
- ○ 179
- ○ 180
- ○ 181
- ○ 182

Непрерывное образование в период детства

© Коллектив авторов, 2015
© Издательство «ФЛИНТА», 2015

* * *

Введение

Детство – особый период в жизни человека. В дошкольном и младшем школьном возрасте закладывается фундамент личности, интенсивно формируются основы мировоззрения, складываются многообразные отношения с окружающим миром. Именно поэтому, необходимо объединение усилий науки и практики по преодолению ряда негативных тенденций в решении проблемы преемственности дошкольного и начального школьного образования, сложившихся в последнее время. Распространенным явлением стало форсированное обучение ребенка, сокращение игровой деятельности, копирование в дошкольном учреждении методов школьного обучения – в результате подрывается здоровье, теряется любознательность, интерес к учению, страдает творческое воображение, инициативность. Следует подчеркнуть обострившееся противоречие между необходимостью обеспечения непрерывности и соответствия всех звеньев образовательной системы и явно недостаточной реализацией принципа преемственности последовательных ступеней образования личности в профессиональной подготовке будущих педагогов.

В коллективной монографии представлены теоретические и практические материалы посвященные вопросам реализации непрерывного образования дошкольников и младших школьников.

В главе 1 «Совершенствование профессионально-педагогической подготовки кадров к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей» Е. Н. Ращикулина раскрывает концепцию подготовки студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей и технологию ее реализации в образовательном процессе вуза. Принцип преемственности рассмотрен с точки зрения трех уровней: философского, общенаучного, конкретно-научного, особое внимание уделено параметрам преемственности в развитии познавательных способностей детей. Разработанный автором алгоритм составления проблемно-развивающих упражнений для старших дошкольников и младших школьников, упражнение по систематизации понятия «Познавательные способности», проблемно-развивающее упражнение «Готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей» позволят целенаправленно совершенствовать работу по данному направлению.

В главе 2 «Эмоционально-познавательное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста» Н. А. Степанова исследует эмоционально-познавательную готовность ребенка к школьному обучению, раскрывает специфику взаимосвязи эмоциональной и познавательной сферы личности, отражая ее в содержательной характеристике показателей эмоционально-познавательного развития старших дошкольников и младших школьников. Автор раскрывает сущность познавательной активности детей и методы ее развития, особое место в ряду которых, занимает детское экспериментирование. В связи с этим, следует подчеркнуть, разработанную автором, систему опытно-экспериментальной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, специальные задания и упражнения по развитию понятий о воздухе, воде, свете, почве у старших дошкольников и младших школьников.

В главе 3 «Развитие историко-краеведческих понятий у младших школьников» Е. Н. Кондрашова рассматривает патриотизм как нравственную ценность народа. На основе собственного экспериментального исследования автор выделяет необходимые и достаточные условия формирования историко-краеведческих понятий у младших школьников. Особое внимание автор уделяет планированию учебной деятельности детей, содержательной выборке соответствующих понятий. Методика формирования историко-краеведческих понятий у младших школьников представлена в контексте классических исследований формирования у учащихся научных понятий. Автором разработаны и представлены в приложении проблемно-развивающие упражнения по формированию понятий: «Родина», «малая Родина».

В главе 4 «Обеспечение преемственности в развитии мыслительных способностей дошкольников и младших школьников» Г. В. Тугулева рассматривает особенности развития мыслительных способностей детей и подходы к их изучению, раскрывает дидактические условия обеспечения преемственного развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников. Особое внимание автора уделено методам и приемам мотивации познавательной активности, повышающим воспитывающее влияние на личность ребенка, необходимым профессионально-педагогическим знаниям и умениям. Автором разработаны и представлены в приложении проблемно-развивающие упражнения по формированию понятия «Дружба» для дошкольников и младших школьников, по развитию понятия «Мыслительные способности» для студентов и педагогов.

В главе 5 «Развитие физических качеств дошкольников

в условиях непрерывного образования», Г. В. Ильина обосновывает необходимость профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта в условиях непрерывного физического воспитания подрастающего поколения, в контексте основных направлений: акцентированным развитием физических качеств; обучением двигательным действиям; воспитанием и образованием. Характеризуя современные подходы к реализации принципа преемственности, автор предлагает методику реализации педагогических условий формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей. Разработанные автором проблемно-развивающие упражнения «Физические качества», «Готовность студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников», анкета для педагогов представлены в приложении.

Глава 1. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки кадров к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей

1.1. Историко-педагогический и психолого-педагогический аспекты развития познавательных способностей дошкольников и младших школьников

Способны ли дети 6–8 лет проникать в сущность предметов, явлений? Доступно ли им выделение общих, существенных признаков предметов, явлений, овладение научными понятиями, выражающими те или иные явления окружающей действительности? На эти и другие вопросы, касающиеся познавательного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста отвечают исследования Дж. Брунера, Л. С. Выготского, Л. А. Венгера, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. В. Занкова, А. В. Запорожца, Н. А. Менчинской, Н. Н. Поддьякова, М. Н. Шардакова и др. Прежде чем анализировать данные исследования необходимо обратиться к истокам их возникновения, к работам зарубежных и отечественных педагогов-классиков.

Природный ход развития познания Я. А. Коменский сравнивает с порядком и ритмом развития природы. Образ процесса познания, по его мнению, включает внутреннее единство природных процессов развития, значимость первооснов, «главных ветвей» познания, становление которых происходит в первые шесть лет жизни ребенка, в «материнской школе». Именно здесь закладываются основы «умственного», «внутреннего зрения ребенка», посредством развития чувственной сферы познания, через самостоятельное наблюдение. Условием развития данных основ является требование правильного представления предметов чувствам.

С учетом этого положения, Я. А. Коменский создает специальное пособие для детей, первую книгу наглядного обучения «Мир чувственных вещей в картинках», построенную с учетом правил обучения, обоснованных в «Великой дидактике», в частности: краткий обзор окружающих предметов, явлений, наполненный рисунками, наименованиями и описаниями, представляется в общем виде и по частям, раскрываются причины происхождения предметов, явлений, обозначаются различия между вещами окружающего мира.

Рассматривая человека как часть Природы, обращаясь к принципу природосообразности, Я. А. Коменский раскрывает сущность истинного обучения, открывающего пути к самой вещи,

самостоятельному познанию природы и сущности вещей – все это возможно, по его мнению, в условиях «естественного метода» обучения, включающего четыре стадии:

1. Автопсия (самостоятельное наблюдение).

2. Автопраксия (практическое осуществление в знакомых условиях).

3. Автохресия (применение полученных знаний, умений, навыков в новых обстоятельствах).

4. Автолексия (умение самостоятельно излагать результаты своей деятельности).[1]

Данные стадии способствуют соблюдению естественного порядка, при котором «материал» предшествует форме, вещь, действия с ней предшествуют словам, познание движется от вещи «извне» к пониманию сути.

Развивая традиции сенсуализма Я. А. Коменского, Дж. Локк видит истоки формирования понятий в чувственности. В работах «Опыт о человеческом разуме», «Об управлении разумом», он дает обоснование происхождения знаний: «Люди исключительно при помощи своих природных способностей, без всякого содействия со стороны врожденных запечатлений, могут достигнуть всего своего знания…».[2] Не отрицая роли наследственности, Дж. Локк сравнивает душу ребенка с белой бумагой без всяких знаков и идей, с «чистой доской». Но в таком случае, откуда его «душа» получает весь материал знания? Из опыта, – говорит Дж. Локк, обосновывая два источника происхождения идей:

Первый источник – наблюдение, направленное на внешние предметы: «Вещи должны приниматься в соображение такими, какими они существуют сами по себе; в таком случае они покажут нам, как их нужно понимать».[3] Этому пониманию способствуют, по Локку, ощущения, обращенные к предметам, доставляющие уму различные восприятия, которые и составляют источник большинства идей.

Второй источник – внутреннее восприятие нашего ума, когда он занимается приобретенными им идеями. Этот источник Дж. Локк называет «внутренним чувством», «рефлексией», предлагая развивать его с детства: «…если вы хотите, чтобы человек хорошо рассуждал, вы должны приучать его с ранних лет упражнять свой ум в изучении связей идей и в прослеживании их последовательности».[4] Данный источник доставляет идеи, которые, по мысли Локка, приобретаются умом в результате самонаблюдения человека за собственной познавательной деятельностью.

Таким образом, опыт, основанный на внешнем восприятии

мира и внутреннем восприятии самого себя, является, по Локку, источником идей, фундаментом, базисным основанием понятий. Дж. Локк рассматривает процесс развития понятий в динамике преобразования идей, в которых разум устраняет то, что различает отдельные эмпирические образования и удерживает общие для них качества, отвлекаясь от других свойств предметов и, будучи выделенными, они составляют содержание понятия: «Ощущение сперва вводят единичные идеи и заполняют ими еще пустое место, и по мере того, как разум постепенно осваивается с некоторыми из них, они помещаются в памяти, вместе с данными им именами. Затем, продвигаясь вперед, разум абстрагирует их и постепенно научается употреблению общих имен».[5] Причем идейный компонент познания, по мысли Локка, должен предшествовать вербальному. В связи с этим, он основное правило для тех, кто идет по пути истинного познания: «… не принимать слова за вещи и до составления ясных и отчетливых мыслей о реальных вещах природы не думать, что названия… обозначают именно эти вещи».[6]

Стремление А. Я. Коменского и Дж. Локка выяснить природу истинного знания, истоки понятий и их развитие нашло свое отражение в работах И. Г. Песталоцци. Его теория элементарного образования строится на идее природосообразного развития сущностных сил и задатков человека, которым изначально присуще стремление к саморазвитию, стремление выйти из состояния безжизненности и стать развитой силой. Однако, предоставленный самому себе природосообразный процесс развития способностей, внутренних сил человека идет медленно, поэтому необходимым условием самореализации внутренних, природных процессов является, по мнению Песталоцци, искусство воспитания.

Рассматривая идею элементарного образования в интеллектуальном отношении, Песталоцци отмечает, что процесс становления умственных сил исходит из чувственного восприятия предметов и зависит от глубины, зрелости впечатлений. Человеческая природа, по мысли Песталоцци, не довольствуется только чувственным познанием, она стремится она стремится проникнуть в сущность предметов и явлений, овладеть их понятиями.

Каким образом искусство воспитания может способствовать умственному образованию и наоборот? В основе природосообразного пути искусства воспитания, по Песталоцци, не количество поверхностно познаваемых предметов чувственного восприятия, не поверхностное ознакомление с «вечными законами» мыслительных способностей человека,

а согласованно действующие силы: способность к наблюдению, способность к речи, способность к мышлению. В его основе сам процесс мышления, построенный в соответствии со следующими положениями-рекомендациями:

1) привести по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они в действительности находятся в природе;

2) подчинить все несущественные вещи существенным;

3) систематизировать все существенные предметы по их сходству;

4) усилить впечатления на различные органы чувств;

5) в каждой области расположить «знания в такой последовательный ряд, чтобы каждое следующее понятие включало в себя маленькое, почти незаметное добавление к глубоко внедренным, ставшим незабываемыми, прежним знаниям».[7]

Данные положения описывают своеобразный путь формирования понятий с использованием логических приемов мышления, центральным пунктом которого, Песталоцци считает познание человеком самого себя, способствующее гармоничному сочетанию умственного, нравственного, физического в человеке.

Идеи Песталоцци получили свое развитие в работах Ф. Фребеля. Создатель первых «детских садов» указал на необходимость и возможность постепенного умственного развития детей, начиная с раннего возраста. Рассматривая игру как высшую ступень детского развития, считая ее не внешней забавой, а проявлением внутренней сущности человека, он предлагает «детские дары» для природосообразного развития умственных способностей.

Сущность вещей, по Фребелю, познается через отношение внешнего к внутреннему и внутреннего к внешнему, поэтому каждый его дар имеет особый смысл, например шар, рассматривается как выражение чистого движения, а куб – телесное выражение чистого покоя. Развивающие игры с дарами, «ласкательные песни», задействующие эмоциональную сферу детей, слова, поясняющие движения с дарами, ведут ребенка к познанию сущности окружающих предметов и самого себя.

Психолого-педагогические работы И. Ф. Гербарта посвящены изучению психической деятельности человека в процессе обучения, обоснованию воспитывающего характера данного процесса, многосторонности образования на основе его цельности и единства. Центральной дидактической идеей И. Ф. Гербарта является развитие многостороннего интереса, «умственной самодеятельности» в процессе которой образуются

представления. Интерес, по мысли И. Ф. Гербарта, относится к умственной деятельности и находится «между простым созерцанием и схватыванием».

Особого внимания для нашего исследования заслуживает разработанная И. Ф. Гербартом теория ступеней обучения, позволяющая осмыслить психологические механизмы процесса формирования понятий. Обучение, по мысли Гербарта, включает два момента: углубление в изучаемый материал (углубление) и углубление в самого себя (осознание), причем их деятельность может осуществляться в состоянии «покоя души» или в состоянии «ее движения». В связи с этим Гербарт выделяет четыре ступени обучения: ясность, ассоциация, система, метод.

Ясность предполагает создание обобщенного образа, происходит интуитивная увязка старого с новым. На этапе ассоциация устанавливаются взаимосвязи с имеющимися представлениями. Система предполагает осознание определенного взаимоотношения каждого ее элемента. На четвертой ступени Гербарт обосновывает необходимость методически владеть собственным мышлением, здесь происходит осознание всего хода познания.

Теория ступеней обучения И. Ф. Гербарта представляет научный интерес с позиции нашего исследования, так как учитывает взаимосвязь подсознательной (ясность, ассоциация) и сознательной (система, метод) сфер психики, обозначая доминирующие стороны каждой стадии процесса обучения.

Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает теория умственного образования А. Дистервега, построенная с учетом трех принципов: природосообразности, культуросообразности и самодеятельности.

Следует подчеркнуть, что в размышлениях А. Дистервега о принципах умственного образования косвенно прослеживается идея дополнительности природосообразного и культуросообразного: «Необходимо добиваться их взаимного примирения и совместного влияния, как в области педагогики, так и вообще, с тем, чтобы обеспечить постепенное, но никогда не прекращающееся движение вперед».[8]

В связи с выделенными принципами, А. Дистервег справедливо полагает, что умственная жизнь ребенка не может быть искусственно разделенной на отдельные периоды. Ребенок, в любое время, по его мысли, владеет различными познавательными средствами. «Он… не бывает в одно время исключительно чувственно воспринимающим, а в другое – рассудочным существом и т. д., а всегда проявляются все

функции, но лишь в различных формах и видах».[9] Как видим, данная мысль Дистервега также свидетельствует о «наличии» дополнительности рационального и иррационального в мышлении ребенка.

Развивая идеи А. Я. Коменского, Дж. Локка, И. Г. Песталоцци, источником познавательного развития А. Дистервег считает чувственное восприятие, поэтому «понятия должны основываться на представлениях, представления на ощущениях. Иначе они окажутся лишенными содержания, пустыми, а обозначающие их слова пустословием».[10] Рассматривая дидактику развивающего обучения, он выделяет следующие уровни усвоения изучаемого материала:

I уровень. Понимание того, что излагает другой, хода мыслей другого.

II уровень. Воспроизведение этого про себя мысленно и словами.

III уровень. Громкое, связанное изложение вслух.

IV уровень. Способность развивать в других тот же ход мыслей посредством вопросов.

Таким образом, процесс овладения понятиями, по мысли Дистервега, строится в соответствии с развитием детского ума, каждая его ступень развивается из предыдущей, а ребенок активно, самостоятельно участвует в этом движении.

В истории отечественной педагогической мысли проблему формирования и развития понятий рассматривает Н. И. Новиков, В. Ф. Одоевский, К. Д. Ушинский, Е. И. Тихеева и др.

Образование разума, по мысли Н. И. Новикова, имеет главную ценность в способности мыслить основательно, самостоятельно находить истину, следуя кратчайшим путем. Для этого он предлагает наставнику правила, направленные на развитие любознательности, упражнения в чувственном познании, соответствующие возрасту, на предупреждение от скороспелых, ложных понятий, на самостоятельный поиск причины того или иного свойства и действия.

Продолжая идеи умственного образования Н. И. Новикова, В. Ф. Одоевский видит сущность первоначального умственного воспитания (начиная с 4 лет) не в сумме знаний, которую должен усвоить ребенок, а в укреплении инструмента, «снаряда» детской мысли, в необходимости давать пищу ранней восприимчивости человека. Он указывает на те врожденные побуждения, «предзнания», имеющиеся у ребенка, которые надо постепенно вводить в сознание, поэтому начинать следует с поиска пути, по которому ребенок «от бессознательных понятий» может постепенно дойти до «сознательных».

Первым шагом на этом пути Одоевский считает развитие самопознания, чему способствует внимание ребенка к собственным мыслительным процессам. Отсюда значимость вопросов, которые по мысли Одоевского, не столько учат ученика, сколько позволяют учителю понять тот язык, на котором необходимо обучать. Вершиной дела педагога будет желание детей ставить собственные вопросы, позволяющие проникнуть в сферу понятий ребенка.

В. Ф. Одоевский подчеркивает, что ребенок зачастую верно отвечает на вопрос, в сущности, не понимая его, поэтому так важно, по его мнению, уже с дошкольного возраста приучать ребенка к самостоятельному поиску сущности предметов и явлений, к отчетливости, последовательности мысли.

Полагая, что между понятиями ребенка и взрослого существует множество ступеней, перескочить разом которые невозможно, В. Ф. Одоевский предлагает определенную последовательность умственных действий, направленную на доступное ребенку овладение понятиями:

• Сосредоточить внимание на каком-либо предмете и для облегчения памяти. Обозначить его хоть условным словом, хоть местоимением: это, он и проч.

• Заметить качества или признаки предмета и отличие его от другого.

• Обозначить место, где находится предмет.

• Показать главные видимые части в предмете.

• Обозначить время, в котором предмет был, есть или будет.

• Обозначить причину или источник предмета и его цель, или назначение.

• Назвать предмет настоящим его именем.[11]

Данные действия, по мысли Одоевского, направят умственное зрение ребенка «по удобнейшему», «кратчайшему» пути, не превращая науку в забаву и не перегружая умственные силы ребенка.

Великий русский педагог К. Д. Ушинский, продолжая развивать идеи передовой педагогической мысли, создает научную теорию, объясняющую связи педагогических явлений, практически воплощая ее в собственной практике воспитания, в создании учебных книг для детей: «Родное слово», «Детский мир» (с великолепными образцами преподавания элементов логики в начальной школе).

Соединяя психологические, педагогические, физиологические явления в единстве, опираясь на опыт, К. Д. Ушинский отмечает, что взгляд на внешний мир, усвоение представлений и понятий

о нем обусловлено чувствами. Являясь центральным звеном психической жизни, выполняя роль посредника между областью сознания и областью воли, чувства, по его мнению, поддерживают процесс мышления, делая его необратимым. Особый интерес представляют выделенные Ушинским виды душевно-умственных чувствований, среди которых:

Чувство сходства и различия дает богатый материал «для души в ее стремлении к сознательной деятельности», как в предметном мире, так и в собственной душе.

Чувство умственного напряжения показывает, что достигнут определенный предел мыслительной силы, требующей приняться снова за переработку материалов. Ушинский замечает: «Мы не всегда ясно помним этот свой собственный прием, после которого мы иногда с поражающей нас легкостью понимаем то, чего прежде не могли понять, несмотря на все наше умственное усилие…».[12] Он говорит, по сути, о переходе мыслительного процесса в подсознание, о начале созревания идеи, «комбинационной игры», отмечая, что подобное искусство “передачи сведений” далеко еще не разработано в педагогике.

Чувство ожидания – приостановка сознательного процесса, с целью продолжения работы.

Чувство неожиданности – специфическое чувство в мыслительном процессе, которое возникает в результате появления или отсутствия одного или нескольких звеньев в цепи ожидаемых явлений.

Чувство обмана возникает в результате сравнения того, что ожидалось с тем, что появилось.

Чувство удивления, в котором к чувству неожиданности присоединяется сознание трудности примирить новое с имеющимися представлениями и понятиями.

Чувство сомнения возникает в результате образования противоположных рядов представлений, проникнутых различными и часто противоположными чувствами.

Чувство уверенности. Главную задачу воспитания. К. Д. Ушинский видит в том, чтобы воспитать сомнение в человеке, не разрушая уверенности.

Чувство непримиримого контраста, когда два или несколько представлений сведены вместе «борются между собой в напряженном усилии составить одно понятие».[13]

Завершенный процесс сознания, по мысли Ушинского, выражается чувством умственного успеха, который выступает тем яснее, чем больше усилий стоило человеку связать противоречия в одно представление или понятие.

Каким образом К. Д. Ушинский увязывал чувственно-

эмоциональную сторону познания с логикой развития понятий? Предварительный ответ может дать сопоставление четырех ступеней развития понятия с видами душевно-умственных чувствований, представленных выше:

1 ступень. Непосредственное восприятие предмета. На данной ступени, на наш взгляд, могут быть ярко выражены следующие чувства: ожидания, неожиданности, удивления.

2 ступень. Сравнение полученных представлений об изучаемом предмете или явлении, составление о нем понятия – соотносится с чувствами: сходства и различия, непримиримого контраста, сомнения, чувством умственного напряжения, – доминирующих, на наш взгляд, на данной ступени.

3 ступень. Дополнения учителя полученного детьми понятия, приведение понятия в систему, отделение существенного от второстепенного включает в работу чувства: сходства и различия, уверенности.

4 ступень. Обобщение и закрепление полученных знаний соотносится, по нашему мнению, с чувством умственного успеха, а в случае обнаружения нового свойства, признака может возникнуть чувство неожиданности, удивления и др. Процесс развития понятий вернется к первой ступени.

В таблице 1. мы обобщили этапы познания и усвоения знаний, выделенные Я. А. Коменским, Ф. А. Дистервегом, К. Д. Ушинским, имеющие методологическое значение для нашего исследования.

Таблица 1. Этапы познания и усвоения знаний

Я.А. Коменский	Ф.А. Дистервег	К.Д. Ушинский
I. Автопсия (самостоятельное наблюдение)	I. Понимание того, что излагает другой	I.Наблюдение, восприятие, накопление, представлений
II. Автопраксия (самостоятельное осуществление в знакомых условиях)	II. Воспроизведение этого про себя мысленно и словами	II. Сравнение, сопоставление, исходное определение
III. Автохресия (самостоятельное применение знаний в новых обстоятельствах)	III. Громкое связанное изложение вслух	III. Систематизация, уточнение определения
IV. Автолексия (умение самостоятельно изложить результат своей деятельности)	IV. Способность развивать в других тот же ход мыслей посредством вопросов	IV. Обобщение, закрепление, применение в упражнениях

В советский период задача формирования знаний выдвигается в дошкольной педагогике как специальная. Дискуссионной в 20–30 годы является проблема возможности усвоения дошкольниками понятий, целесообразности предлагаемых детям знаний.

Наряду с существовавшем мнением о том, что ребенок-дошкольник может освоить лишь отдельные факты, как основание для ярких представлений, эмоциональных переживаний, как средство воспитания отношения к различным явлениям жизни, разрабатывается подход к мышлению ребенка с «ключом понятий». Так, например, Е. И. Тихеева видит необходимость в глубоком познании действительности, в развитии потребности изучать предмет со всех сторон, в связи с другими предметами и явлениями. Она обосновывает необходимость данной работы уже в детском саду, представляя материал на занятиях последовательно, на основе имеющихся представлений, соблюдая определенную систему работы.

Созданию психологической основы для дальнейшей разработки проблемы формирования и развития понятий способствовали исследования Л. С. Выготского, доказывающие, что развитие процессов, приводящих к образованию понятий уходит своими корнями глубоко в детство, что во второй половине дошкольного детства ребенок способен не только фиксировать, но и понимать факты, устанавливать некоторые обобщения, «…само наличие общих представлений предполагает уже первую ступень отвлеченного мышления».[14]

Прослеживая генезис образования понятий, Л. С. Выготский выделяет два основных русла, по которым идет их развитие: в основе первого – функция комплексирования или связывания ряда отдельных предметов с помощью общего для целой группы предметов фамильного имени; в основе второго – выделение некоторых общих признаков. В связи с этим Л. С. Выготский характеризует ступени развития детских понятий:

1 ступень – образование синкретического образа, предметы объединены без достаточного внутреннего основания, на основе субъективных связей, установившихся во впечатлении ребенка.

2 ступень – мышление в «комплексах», ведущие к образованию связей, к установлению отношений между различными конкретными впечатлениями, к объединению, обобщению отдельных предметов, к упорядочению и систематизации всего опыта ребенка.

Своеобразной формой комплексной системы, отражающей объективную реальность, является псевдопонятие, внутренне противоречивая форма детского мышления. По словам Л. С. Выготского, «перед нами образ, который никак нельзя принять за простой знак понятия. Он скорее картина, умственный рисунок понятия…».[15]

3 ступень – развитие расчленений, анализа, абстракции, синтеза, «потенциальных понятий». На данной ступени впервые

с помощью абстрагирования отдельных признаков ребенок разрушает конкретную ситуацию. Понятие, по мысли Л. С. Выготского, возникает тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируются и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления.

Л. С. Выготский характеризует процесс образования понятий как своеобразный способ мышления, качественно отличный тип деятельности, основное отличие которого заключается в переходе от непосредственных интеллектуальных процессов к опосредованным с помощью знаков операциям. Однако, необходимо отметить противоречие во взглядах Л. С. Выготского. С одной стороны, он подчеркивает единство всех генетических форм мышления, взаимосвязь развития понятий ребенка с чувственным, образным материалом: «…чувственный материал и слово являются оба необходимыми моментами процесса образования понятий, и слово, оторванное от этого материала, переводит весь процесс определения понятий в чисто вербальный план, не свойственный ребенку».[16] С другой стороны, выдвигает на первый план вербальную сторону процесса образования понятий, рассматривая в роли основного знакового средства развития понятий речь.

Психологическую природу понятий и особенности их формирования раскрывает концепция П. Я. Гальперина. Согласно его теории, формирование понятий осуществляется благодаря действию по распознаванию объектов. С помощью соотнесения признаков понятия с предложенным заданием устанавливается принадлежность объектов к данному понятию. С точки зрения П. Я. Гальперина, развернутое действие по распознаванию объекта составляет механизм формирования образа, а идеальное, сокращенное и автоматизированное действие – механизм его существования.

Процесс формирования понятий (умственных действия), по мысли П. Я. Гальперина осуществляется по этапам:

• Формирование мотивационной основы действия (отношения субъекта к целям, задачам предстоящего действия).

• Составление схемы ориентировочной основы действия (в виде пространственной схемы, модели).

• Формирование действия в материальной форме (с опорой на схему).

• Громкая социализованная речь (отпадает необходимость пользоваться схемой)

• Формирование действия во внешней речи про себя.

• Речевой процесс уходит в умственный план.[17]

Необходимо отметить, что истоки данных этапов прослеживаются в уровнях усвоения учебного материала А. Дистервега.

Определяя в качестве центрального пункта процесса образования понятий функциональное употребление знака, П. Я. Гальперин подчеркивает, что содержание понятия (признаки, функции) обязательно должно быть выделено и отделено от вещей в виде пространственной схемы или модели, выражающей отношения объектов, которые соответствуют этому понятию. Схема или модель всегда стоит между предметом и понятием, без ее построения, по мысли Гальперина, процесс формирования полноценных понятий у детей невозможен.

Результаты конкретных исследований по формированию природоведческих, математических понятий детей дошкольного возраста, установлению существенных связей между отдельными понятиями (А. М. Леушина, К. В. Назаренко, С. Н. Николаева, Р. Л. Непомнящая, Л. А. Парамонова, П. Г. Саморукова, Х. М. Тепленькая, И. С. Фрейдкин, И. А. Хайдурова и другие) показывают, что сущность предметов, явлений действительности, отраженная в понятиях, осваивается детьми дошкольного возраста, если она значима для их деятельности, развертывается в наглядной форме с широким использованием моделей.

Однако эти исследования касались отдельных понятий, отдельных связей, освоение которых предлагалось детям старшего дошкольного возраста. Специальное исследование по вопросу формирования системных знаний, проведенное В. И. Логиновой, предлагает развивающуюся систему знаний для детей дошкольного возраста о явлениях социальной действительности, единицей которой является понятие. В. И. Логинова подчеркивает необходимость отражения в программе детского сада содержания и структуры научных понятий об изучаемых объектах, определенной логической последовательности в системе знаний.

Необходимо отметить, что, наряду со значимостью данных исследований в разработке проблемы формирования понятий, прослеживается приоритет полученных знаний, их количества над процессом их самостоятельного получения, доминирование логико-дискурсивного, вербального пути организации познания.

В данных условиях целесообразно обратиться к работам Дж. Брунера. Исследуя процесс образования понятий он характеризует его важнейший признак – необратимость. Причем момент, схватывания, по его мнению, не допускает вербализации, именно поэтому затруднителен в изучении. Отмечая 4 этапа

мышления Г. Уоллеса: «подготовка», «созревание», «озарение», «проверка», – он подчеркивает, что внутренний опыт проникновения в сущность предметов, явлений будучи внезапным, включен, тем не менее, в некий более длительный процесс. Изучая интеллектуальное развитие человека, Дж. Брунер полагает, что любой предмет можно преподать эффективно, в доступной форме любому ребенку на любой стадии его развития: “Исследования в области умственного развития ребенка с несомненностью показывают, что на каждой стадии развития ребенок отличается характерным способом видения мира и объяснения его самому себе. Задача обучения ребенка тому или иному предмету во всяком возрасте состоит в том, чтобы представить структуру данного предмета в ритмах способа видения мира ребенком».[18]

Высказывая сомнение по поводу положения Л. С. Выготского, о том, что иерархизация понятий происходит лишь в процессе школьного обучения, в подростковом возрасте, Л. А. Венгер и его коллектив (Е. Л. Агаева, О. М. Дьяченко, Е. Л. Пороцкая, Е. Л. Шепко и др.) в процессе экспериментальных исследований доказывают, что уже в старшем дошкольном возрасте возникает «собственно словесное опосредование решения умственных задач, основанное на «движении» по иерархическим связям между понятиями»,[19] самостоятельность использования которого зависит от развития действий планирования.

Анализируя проблему формирования и развития понятий детей дошкольного и младшего школьного возраста, необходимо подчеркнуть исследования, раскрывающие основные закономерности процесса усвоения понятий (Д. Н. Богоявленский, В. В. Давыдов, Л. В. Занков, Е. Н. Кабанова-Меллер, Н. А. Менчинская, А. В. Усова, М. Н. Шардаков и др.).

Методологическое значение для нашей работы имеют труды Л. В. Занкова. Руководящей идеей его образовательной системы является достижение высокой эффективности обучения для общего развития школьников. Данная идея воплощается в обучение через действие взаимосвязанных дидактических принципов, образующих направления учебного процесса. Первый принцип – обучение на высоком уровне трудности предполагает раскрытие духовных сил ребенка в процессе преодоления определенных препятствий, связанных с чувствами «умственного напряжения» или с умственным усилием в процессе познания. Данный принцип, по мысли Л. В. Занкова, нацелен не только на усвоение знаний, но на их переосмысление, систематизацию в дальнейшем познании. Автор подчеркивает, что его применение предполагает соблюдение меры трудности.

Второй принцип – ведущей роли теоретических знаний в начальном обучении. Его соблюдение способствует познанию взаимозависимости явлений, их внутренней существенной связи.

Третий принцип в системе обучения Л. В. Занкова – обучение в быстром темпе требует постоянного движения вперед: «Непрерывное обогащение ума школьника разносторонним содержанием создает благоприятные условия для все более глубокого осмысления получаемых сведений, поскольку они включаются в широко развернутую «систему».[20] Соблюдение данного принципа позволяет подключить к образовательному процессу детскую интуицию.

Следующий принцип – осознание школьниками процесса учения. В отличие от традиционного принципа сознательности, направленного вовне на сведения, умения, навыки, которыми надо овладеть, принцип осознания школьниками процесса учения направлен внутрь «на протекание учебной деятельности». Действие данного принципа обусловлено развитием самопознания учащихся, процессов рефлексии в учебной деятельности.

Пятый принцип в системе Л. В. Занкова предполагает целенаправленную и систематическую работу над общим развитием всех учащихся класса. При этом под общим развитием понимается не только разностороннее, но антропологическое развитие человека в единстве обучающих и воспитывающих процессов. Л. В. Занков подчеркивает необходимость развития как «сильных», так и «слабых» учеников и особый простор развитию индивидуальности личности каждого.

Следует подчеркнуть справедливость мысли Л. В. Занкова, о том, что деление мышления на эмпирическое и теоретическое как самостоятельные формы – искусственно, эти формы представляют целостное дополнительное единство, развиваются, тесно соприкасаясь друг с другом. Одностороннее развитие какой-либо одной из них ведет к нарушению общего развития мыслительной деятельности, в которой понятийные и образные компоненты тесно взаимосвязаны на основе эмоциональных переживаний. Исходя из того, что эмпирическое познание – начальный пункт движения к абстракции, в содержании образования необходимо задействовать разнообразные формы и виды знаний в их единстве.

Сейчас данные принципы необходимо рассматривать не только как принципы развивающего обучения, но и как принципы развивающего образования, поскольку они объединяют в работе мышления воспитание, обучение и развитие.

Остановимся кратко на теории развивающего обучения

В. В. Давыдова, в основе которой – развитие «разумно-теоретического» мышления учащихся с учетом восхождения мысли от абстрактного к конкретному. Автор предлагает следующие логико-психологические положения:

• Усвоение знаний, носящих общий и абстрактный характер, предшествует знакомству учащихся с более частными и конкретными знаниями.

• Знания усваиваются учащимися в процессе анализа условий их происхождения, благодаря которым они становятся необходимыми.

• При выявлении предметных источников тех или иных знаний учащиеся должны уметь, прежде всего, обнаруживать в учебном материале генетически исходное, существенное, всеобщее отношение, определяющее содержание и структуру объекта данных знаний.

• Это отношение учащиеся воспроизводят в особых предметных, графических или буквенных моделях, позволяющих изучать его свойства в чистом виде.

• Учащиеся должны уметь конкретизировать генетически исходное, всеобщее отношение изучаемого объекта в системе частных знаний о нем, удерживаемых в таком единстве, которое обеспечивает мысленные переходы от частного к всеобщему и обратно.

• Учащиеся должны уметь переходить от выполнения действий в умственном плане к выполнению их во внешнем и обратно.[21]

Данные положения послужили основой для разработки автором этапов усвоения понятий младших школьников.

В контексте анализа исторических основ познавательного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста остановимся также на исследовании М. Н. Шардакова. Изучая закономерности формирования понятий школьников путем выявления соотношений их словесно-понятийной, образной и практически действенной мыслительной деятельности, данный автор предлагает семь этапов формирования понятий, последовательность которых может изменяться в различных условиях. Данная этапность вполне применима в процессе формирования и развития понятий дошкольников, если учесть рекомендации К. А. Некрасовой представленные в системе диагностических заданий по выявлению сформированности логического мышления детей старшего дошкольного возраста.

В условиях существования различных точек зрения на способы формирования и развития понятий, мы

придерживаемся рекомендации А. В. Усовой о том, что способ формирования понятий, последовательность чередования этапов «должны определяться в зависимости от содержания формируемого понятия, уровня общего развития учащихся, их предшествующего опыта, имеющейся у них понятийной базы, уровня познавательных способностей, воображения». Главное, на наш взгляд, чтобы процесс развития понятий имел своей целью не сумму знаний (результат деятельности), а развитие своеобразной методологии познавательной деятельности (процесса деятельности) и уже в дошкольном возрасте ориентировал ребенка на самостоятельный поиск путей к сущности предметов, явлений.

Анализируя познавательное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста, необходимо подчеркнуть, что центральным моментом в данном процессе является использование знаково-символических средств (подробная характеристика которых представлена Салминой Н. Г. и В. А Штоффом. Знак, символ, модель – не случайно занимает столь важное место в концепции Л. С. Выготского, П. Я. Гальперина, в работах Л. А. Венгера, В. В. Давыдова, Н. Н. Поддьякова, М. Н. Шардакова и др. В познавательной деятельности осознанное и неосознанное составляет единое целое, в ассиметричной гармонии работают два полушария головного мозга: правое (образное, чувственное, интуитивное) и левое (вербальное, дискурсивное). Работы Л. Веккера, В. П. Зинченко, Л. М. Гуровой и других свидетельствуют о том, что основой познавательного развития является образный фундамент. Включение образного содержания повышает эмоциональную насыщенность мышления, понятийное содержание приобретает личностно-значимый характер. Вывести образы, возникающие в области подсознания, в план сознания помогают знаково-символические средства (в частности модели), служащие своеобразным мостом между образными и понятийными компонентами мышления. П. Я. Гальперин подчеркивает, что для формирования понятия, его содержание обязательно должно быть выделено и отделено от вещей в виде пространственной схемы или модели, выражающей отношения объектов, которые соответствуют этому понятию. Схема или модель всегда находится между предметом и понятием, считает П. Я. Гальперин, без ее построения процесс формирования полноценных понятий у детей невозможен. Взаимодействие с моделями позволяет повысить яркость образов, интенсивность эмоциональных переживаний, обеспечивая взаимосвязь, взаимопроникновение образных и понятийных

компонентов мышления.

1.2. Теоретические основы реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников

Рассмотрим категорию «преемственность» с точки зрения трех уровней: философского, общенаучного, конкретно-научного.

Философская сущность понятия «преемственность» раскрывается в исследованиях: Э. А. Баллера, В. А. Гладкова, В. В. Гринина, Г. Г. Гранатова, Г. Н. Исаенко, Г. Н. Исмаилова, В. А. Игнатьева, Б. М. Кедрова, И. В. Кузнецова, З. А. Мукашева, И. И. Новицкого, В. К. Чалоян и др.). На философском уровне преемственность рассматривается как одна из важнейших сторон категории «развитие материи» в связи с действием законов «отрицание отрицания», «переход количественных изменений в качественные». Диалектическое понимание данных законов позволяет утверждать, что преемственность предполагает дальнейшее развитие того, что было достигнуто на предыдущих ступенях, новое не просто ликвидирует старое, а содержит в себе ее рациональную, прогрессивную часть. Ф. Ю. Исмаилов справедливо отмечает, что преемственность имеет место везде, где происходит процесс развития. Преемственности как философской категории присущи такие признаки: объективность, всеобщность, необходимость, относительная повторяемость. В философском словаре преемственность рассматривается как «объективно необходимая связь между новым и старым в процессе развития».[22] Особого внимания, на наш взгляд, заслуживает определение Э. А. Баллера, «преемственность – это связь между различными этапами или ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т. е. при переходе его из одного состояния в другое».[23] С точки зрения метода дополнительности, мы поддерживаем мысль Э. А. Баллера о единстве непрерывного и дискретного, эволюционного и скачкообразного, тождества и различия в процессе развития.

Целесообразно также указать подходы к классификации категории «преемственность». Так, например, Г. И. Исаенко на основе анализа качественного и количественного развития, выделяет два вида преемственности в развивающемся объекте:

преемственность содержания при частичном отрицании старой основы; преемственность лишь некоторых черт, результатов и форм при отрицании и уничтожении старой основы. Более полную классификацию преемственности представляет Э. А. Баллер, выбирая в качестве оснований форму и содержание, непрерывность и дискретность, качественные и количественные признаки:

1. Преемственность на одном уровне, имеющую место в процессах количественных изменений в рамках данного, относительно устойчивого качества;

2. Преемственность на разных уровнях, связанную с качественными изменениями;

3. Поступательная преемственность в процессе прогрессивного изменения, «сущность поступательной преемственности состоит в сохранении и развитии на качественно новых уровнях положительных результатов, достигнутых на предыдущих этапах»;

4. Инволюционная преемственность, особенность которой состоит в том, что сохранение определенных качеств изменяющегося объекта сопровождается, вместе с тем, исчезновением, утратой тех или иных признаков, некоторых результатов, достигнутых ранее в процессе поступательного развития.

В нашем исследовании принцип преемственности выступает как теоретический принцип, по форме и сути отражающий зрелую научную идею (в отличии от практического принципа как норматива деятельности, конкретизирующего определенные правила деятельности). Принцип (от лат. principium – основа, начало) – 1) в субъективном смысле основное положение, предпосылка. В объективном смысле исходный пункт, первооснова; 2) основополагающее теоретическое знание, не являющееся ни доказуемым, ни требующем доказательства.[24] Мы полагаем, что принцип преемственности является частным случаем общенаучного принципа соответствия. В связи с этим, коснемся вскользь вопроса сравнения принципа дополнительности и принципа соответствия выделенного Н. Бором. С философской точки зрения, принцип соответствия свидетельствует о том, что теории не беспорядочно сменяются, полностью отрицая друг друга, а закономерно развиваются, опираясь одна на другую. Оба принципа являются общеметодологическими, но у каждого своя специфика. Принцип дополнительности вскрывает один из возможных источников и механизмов развития, снимает противоречия в единой картине

взаимоисключающих сторон. Принцип соответствия характеризует преемственную опору в развитии научного знания.

На общенаучном уровне рассмотрения принципа преемственности, в рамках нашего исследования, необходимо отметить учение И. П. Павлова о закономерностях высшей нервной деятельности человека. Здесь важно указать, что под влиянием многократно повторяющихся раздражителей в коре головного мозга складывается относительно устойчивая система временных связей – «динамический стереотип». И. П. Павлов обосновывает, что каждая вновь образуемая система связей включается в сложившуюся ранее систему связей, при этом качественно перестраивая сложившиеся стереотипы.

В процессе анализа психолого-педагогического уровня понимания принципа преемственности необходимо выделить следующие методологические идеи:

1. Непрерывность жизненного пути личности, этапность его развития (С. А. Рубинштейн);

2. Взаимодействие процессов зоны ближайшего и актуального развития, возрастные кризисы развития (Л. С. Выготский);

3. Рассмотрение развития как самодвижения, саморазвития (Г. С. Костюк, Н. Н. Поддьяков и др.);

4. Определение роли ведущей деятельности (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин);

5. Раскрытие движущих сил развития в процессе учебной деятельности (Л. В. Занков);

6. Своеобразие целостной структуры личности и возрастные тенденции развития (Л. И. Божович).

Остановимся кратко на подходах к определению принципа преемственности в педагогике и психологии. В педагогической энциклопедии преемственность в образовательном процессе рассматривается «как одно из необходимых условий обеспечения становления и развития личности ребенка, обеспечения его дальнейшей жизнедеятельности; единая организация различных этапов или форм в рамках целостной системы образования».[25] Ю. К. Бабанский справедливо полагает, что исходным теоретическим положением в реализации принципов последовательности и систематичности в обучении является преемственность: «Принцип систематичности и последовательности требует, чтобы знания, умения и навыки формировались в системе, в… определенном порядке, когда каждый элемент учебного материала логически связан с другим, последующее опирается на предыдущее, готовит к усвоению нового материала».[26]

Исследуя данную категорию, Ш. И. Ганелин относит ее к принципам обучения, суть которого автор видит в опоре на пройденном, в таком использовании и дальнейшее развитие у учащихся знаний, умений, навыков, при котором создаются разнообразные связи, раскрываются основные идеи курса, взаимодействуют старые и новые знания, в результате чего образуется система прочных и глубоких знаний.[27]

Раскрывая диалектическую сущность принципа преемственности, С. М. Годник выделяет соответствующие особенности: разнохарактерность, многокомпонентность, многоаспектность, многофакторность, многозначность. С точки зрения нашего исследования, следует подчеркнуть мысль Б. Г. Ананьева о том, что принцип преемственности в обучении – это не только одно из условий развития, но и внутренняя взаимосвязь, систематизация знаний: «преемственность в процессе обучения есть развитие наук. Она осуществляется на каждом уроке, при связывании нового учебного материала с недавно или давно усвоенными знаниями о сходных явлениях действительности, преемственность осуществляется при переходе от урока к уроку, то есть в системе уроков, от одного года обучения к другому, от одного учебного предмета к смежному с ним и т. д., проявляя свой всеобщий педагогический характер».[28]

Б. С. Гершунский, рассматривая образование как многоплановое явление (ценность, систему, процесс, результат), отмечает необходимость усиления преемственности всех компонентов образовательной системы: «преемственность означает, что «выход» низшей ступени образования должен естественным образом «стыковаться» с «входом» последующей ступени. Следовательно, необходимо четко знать, по каким именно параметрам такая вертикальная стыковка» может быть осуществлена. В нашем исследовании мы поддерживаем мысль этого автора о том, что качественный уровень педагогического процесса, в том числе и в реализации принципа преемственности, может быть, достигнут только на основе гарантированного уровня подготовки педагогических кадров.

Анализируя категорию «преемственность» в педагогике, Т. А. Ерахтина в своем исследовании делает важный для нас вывод о том, что преемственность нельзя ограничивать рамками компонента какого-либо дидактического принципа, подменять ее принципом обучения или придавать ей аналогичное значение, так как все попытки свести преемственность к принципу дидактики или принципу, проявляющемуся в ограниченном круге педагогических явлений, приводят к тому, что исследователи

находят большое количество все новых явлений, в которых просматривается преемственность. Исследования Ю. К. Бабанского, М. А. Данилова, Ш. И. Ганелина подчеркивают универсальность и всеобщность принципа преемственности, его общенаучное теоретическое значение.

В настоящее время вопросы преемственности дошкольного и начального образования широко обсуждаются. Следует выделить ряд исследований, посвященных изучению готовности ребенка к школьному обучению: Л. И. Божович, Р. С. Буре, Л. С. Выготского, Л. А. Венгера, С. М. Громбах, А. В. Запорожца, Е. Е. Кравцовой, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной и др.

В последнее время различные аспекты преемственности дошкольного и начального школьного образования раскрываются в исследованиях: Л. И. Айдаровой, Т. И. Безуглой, Н. И. Гуткиной, И. А. Голованової, И. Н. Гончаровой, Н. С. Денисенковой, М. Н. Дикова, В. В. Зайко, С. В. Козина, О. Р. Лагутиной, В. Я. Лыковой, Н. В. Нижегородцевой, Л. В. Орловой, Н. А. Пахомовой, Т. А. Плотниковой, С. В. Солдатовой, Л. В. Трубайчук, Л. Н. Уваровой и др.

Постоянно увеличивающийся поток информации требует сейчас особого внимания к развитию познавательных способностей детей на основе любознательности, стимулирования интереса в процессе познания. Во многом это зависит от правильного понимания готовности ребенка к школьному обучению с учетом созревания всех структур организма, амплификации, становления качественных новообразований во всех сферах личности: физической, мотивационной, эмоционально-волевой, интеллектуальной, коммуникативной. Определяющим условием является учет двусторонности в реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования: с одной стороны признание самоценности дошкольного детства, опора на ведущую игровую деятельность, с другой – создание условий для возникновения и развития элементов учебной деятельности.

В методическом письме Министерства образования Российской Федерации от 25.03.94 г. «Об организации взаимодействия образовательных учреждений и обеспечении преемственности дошкольного и начального общего образования» выделены актуальные и сейчас основания преемственности, которые обеспечивают психологическую готовность детей к освоению программы начальной школы. Основаниями преемственности являются:

1. Развитие любознательности у дошкольника как основы познавательной активности будущего ученика; познавательная

активность выступает не только необходимым компонентом учебной деятельности, но и обеспечивает его интерес к учебе, произвольность поведения и развитие других важных качеств личности ребенка.

2. Развитие способностей ребенка как способов самостоятельного решения творческих (умственных, художественных) и других задач, как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности, в том числе и учебной.

3. Формирование творческого воображения как направления интеллектуального и личностного развития ребенка. Это обеспечивается широким использованием сюжетно-ролевых игр, игр-драматизаций, конструирования, разных видов художественной деятельности, детского экспериментирования.

4. Развитие коммуникативности – умения общаться со взрослыми и сверстниками.

Материалы Всероссийского совещания по вопросам преемственности дошкольного и начального образования рекомендуют рассматривать преемственность между соответствующими звеньями как связь и согласованность каждого компонента образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организаций), обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное воспитание и обучение на данных ступенях образования. Авторский коллектив под руководством Н. Ф. Виноградовой разработал проект концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное школьное звенья), в основе которого следующие направления развития ребенка 3-10 лет:

1. Психические новообразования данного периода: рефлексия как осознание себя и своей деятельности; произвольность, воображение, познавательная активность, понимание и оперирование знаково-символическими средствами.

2. Социальное развитие: осознание социальных прав и обязанностей, взаимодействие с окружающим миром.

3. Деятельностное развитие: приоритет ведущей деятельности с опорой на творчество.

4. Готовность к дальнейшему образованию, к изучению учебных предметов.

Реализация данных направлений даст необходимый результат только в условиях личностно-ориентированного образования, обращенного к чувствам, индивидуально неповторимому внутреннему миру человека. Такое образование имеет деятельностный фундамент, опирается на принципы

«психологической педагогики»,[29] имеет диалогический, размышляющий, понимающий, сопереживающий характер. Во многом это определяется личностью педагога, степенью его педагогического мастерства, уровнем педагогической рефлексии и профессионально-педагогического мышления.

Прежде чем характеризовать условия реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников остановимся подробнее на раскрытии сущности категории способности и, в частности, познавательные способности.

Способности являются центральным моментом в индивидуальных особенностях человека, обусловливают степень индивидуальной яркости личности. Предметом специального изучения способности стали в 19 в., в период возникновения экспериментального и статистического направлений исследования человеческих различий. В зарубежной психологии проблеме способностей посвятили свои работы Г. Айзенк, Д. Векслер, Дж. Гилфорд, Р. Кэттелл, Ч. Спирмен, Э. П. Торренс и др. В отечественной психологии впервые проблему способностей обозначил Л. С. Выготский, ей посвящены работы: Б. Г. Ананьева, Ф. Н. Гоноболина, З. И. Калмыковой, В. А. Крутецкого, А. Н. Леонтьева, Н. А. Менчинской, В. Н. Мясищева, К. К. Платонова, Б. М. Теплова, С. Л. Рубинштейна. В последнее время ее разрабатывали В. Н. Дружинин, О. М. Дьяченко, В. Т. Кудрявцев, Н. С. Лейтес, А. А. Прядехо, В. Д. Шадриков, М. А. Холодная, В. С. Юркевич и др.

На сегодняшний день существуют различные определения понятия «способности» (в литературе насчитывается более 57 определений). Остановимся кратко на ключевых идеях относительно сущности данной категории. Особую роль здесь сыграли исследования Б. М. Теплова, А. Н. Леонтьева, Л. А. Венгера, В. Д. Шадрикова и др.

Б. М. Теплов в своей трактовке выделил следующие признаки способностей:

Во-первых, под способностями понимают индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого. Это особенности ощущений и восприятия, памяти, мышления, воображения, эмоций и воли, отношений и двигательных реакций и пр.

Во-вторых, способностями называют не вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей. Существует огромное многообразие

видов деятельности и отношений, каждый из которых требует определенных способностей для своей реализации на достаточно высоком уровне.

В-третьих, под способностями подразумевают такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям человека, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков.[30]

Развивая указанные признаки в своей теории деятельности А. Н. Леонтьев определяет способности, как свойства индивида, ансамбль которых обусловливает успешность выполнения определенной деятельности. Автор имеет в виду свойства, которые развиваются онтогенетически в самой деятельности в зависимости от внешних условий.

В ходе исследований лаборатории под руководством Л. А. Венгера ученые пришли к выводу, что по своей психологической природе способности являются ориентировочными действиями, существенная роль в которых принадлежит действиям замещения и моделирования.

В. Д. Шадриков в своей концепции формулирует следующее определение понятия способности: это «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности».[31] Данное определение способностей, на наш взгляд, является наиболее приемлемым, объединяет все предыдущие трактовки.

Способности не только проявляются в деятельности, но и создаются в этой деятельности. Они всегда являются результатом развития, концентрируют в себе высокий уровень интеграции и генерализации всех психических процессов. Здесь уместно подчеркнуть мысль С. Л. Рубинштейна: «Развитие человека в отличие от накопления «опыта», овладения знаниями, умениями, навыками – это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое в отличие от накопления знаний и умений».[32]

Установлено, что не отдельные способности как таковые непосредственно определяют возможность успешного выполнения какой-либо деятельности, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность. Л. С. Выготский отмечает, что все способности существуют в целостном единстве, их функции тесно взаимосвязаны. Б. Ф. Ломов подчеркивает: «Когда изучается, например,

восприятие, то обнаруживается, что в принципе невозможно создать условия, которые позволили бы отпрепарировать его от памяти, мышления, эмоций. В реальный процесс восприятия включается и память, и мышление, и т. д.».[33] Традиционно в психологии способности разделяют на естественные (в основе своей биологически обусловленные) и способности, имеющие общественно-историческое происхождение; выделяют также общие (значимые для многих или для всех видов деятельности) и специальные (определяющие успехи человека в специфических видах деятельности). Общие и специальные способности, взаимно дополняют и обогащают друг друга. Более того, в отдельных случаях высокий уровень развития общих способностей может выступать в качестве специальных способностей по отношению к определенным видам деятельности. В рамках нашего исследования, мы рассматриваем общие способности, так как именно период детства закладывает фундамент для дальнейшего развития специальных видов способностей.

Прежде чем анализировать познавательные способности, выделим существующие подходы к исследованию и диагностике более широкой категории «интеллектуальные способности»:

1. Тестологический подход, в рамках которого существуют две тенденции: с одной стороны, жесткое сведение интеллекта к особенностям тестового исполнения (Ф. Гальтон, Дж. Кеттел), с другой стороны, чрезмерное размывание границ этого понятия за счет подбора примеров интеллектуального поведения (А. Бине, В. Симон);

2. Структурно – генетический подход, включающий изучение психологических закономерностей онтогенетического развития интеллекта и интеллектуальных способностей, стадиальный характер этого развития, особенности освоения логических операций, а также социально – культурное влияние на развитие интеллектуальных способностей (Ж. Пиаже, Л. С. Выготский и др.)

3. Когнитивистский подход, в котором большое внимание уделяется изучению базовых свойств интеллекта, когнитивных процессов, а также ведется построение многоуровневых структур интеллекта (О. Селс, Айзенк, Гаднер, Стернберг, М. А. Холодная и др.);

4. Исследования представителей факторно – аналитического подхода являются глубоко и всесторонне разработанными с богатой эмпирической базой. Для них характерна тенденция объяснять природу интеллекта «вне» интеллекта, обращаясь к тем или иным неинтеллектуальным факторам (С. Спирмен, Гилфорд, В. Н. Дружинин и др.).

В целях характеристики категории «познавательные способности» рассмотрим подходы к их классификации.

Основанием соответствующей классификации В. Н. Дружинина являются 3 функции психики, обозначенные Б. Ф. Ломовым: коммуникативная, регуляторная и познавательная. Рассматривая познавательные способности как единую систему, перерабатывающую информацию, автор выделяет:

1) способность к приобретению знаний (обучаемость);

2) способность к преобразованию знаний (креативность);

3) способность к применению знаний.[34]

Анализируя познавательные способности, М. А. Холодная полагает, что данная классификация может быть уточнена и расширена, в частности она рассматривает:

1) конвергентные способности – характеризуют адаптивные возможности индивидуального интеллекта с точки зрения успешности индивидуального интеллектуального поведения в регламентированных условиях деятельности;

2) дивергентные способности или креативность – способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности;

3) обучаемость – общая способность к усвоению новых знаний и способов деятельности;

4) познавательные стили – индивидуальные различия в способах изучения реальности.[35]

Традиционный подход к классификации познавательных способностей представляет В. П. Беспалько, В. Д. Шадриков и др. Представим данную характеристику познавательных способностей в таблице 2, существенным образом обогатив традиционное рассмотрение категории «мышление». с точки зрения нашего исследования.

Рассматривая феномен сознания, А. Ю. Агафонов[36] выделяет такие познавательные контуры и соответствующие им способности: аффективный, сенсорно-перцептивный, контур представления, мыслительный и рефлексивный. Акцент здесь поставлен на условности деления познавательных процессов, едином функционировании различных слоев сознания, его целостности, на смысловом строении сознания. В психологическом словаре отмечается, что смысл (личностный) – это «переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшихся в поле действия

ведущего мотива».[37] Смысл не существует в сознании в готовом виде, но является продуктом внутренней активности, которая чаще всего не является сознательной и произвольно регулируемой. В психологии выделяются также ряд составляющих смысловых систем: смыслообразующие мотивы; субъективная ценность, значимость; смысловые установки; поступки личности.

В психологии эмоций также нередко говорят о смысловом характере аффективности: «…единицей анализа деятельности является смысл как отражение жизненных отношений субъекта, а эмоции (переживания) являются компонентом смысла, выполняющим определенную функцию в его формировании и последующем развитии. Эмоции ставят задачу на смысл.[38] Понятия «смысл» и «значение» имеют свою специфику. Одним из первых в отечественной психологии дифференцировал эти понятия Л. С. Выготский, – он отмечал, что смысл всегда динамическое, сложное образование, которое имеет несколько зон различной устойчивости. Смысл в отличие от значения, считает В. П. Зинченко, складывается (извлекается) не последовательно, линейно из различных уровней языка, в котором описана, дана ситуация, а схватывается нами комплексно, симультанно. Смыслу свойственна многовариантность, отмечает А. Ю. Агафонов, смыслы как содержание психического уникальны, как уникален сознательный опыт каждого человека, как уникальна любая человеческая жизнь.

В связи с этим возникает вопрос: «Что может выступить единицей анализа познавательных способностей с точки зрения смысловой теории познания?» На наш взгляд, таким первоэлементом, «живой клеткой» процесса развития познавательных способностей, в дополнительном единстве, является категория «понятие». Раскроем кратко ее суть. «Понятие – это высшая форма отражения действительности, раскрывающая сущность вещей, внутренние коренные свойства предметов, явлений, их внутреннюю природу… Понятие (познание) в бытии (в непосредственных явлениях) открывает сущность (закон причины, тождества, различия etc.) – таков действительный общий ход всего человеческого познания (всей науки) вообще».[39] Понятие – это продукт, результат некоторого этапа развития научного познания. Возникнув, понятие становится объектом познания, происходит процесс социально-образовательного и индивидуального выявления сущности предметов, явлений.

Наряду с этим, понятие является формой мышления и в этом смысле выступает средством познания. Существуют различные

определения категории понятие, многие из которых раскрывают категорию понятия только с одной стороны, а именно с вербальной, сознательной, логико-дискурсивной, другая же сторона образная, бессознательная, эмоционально-чувственная остается в стороне. Здесь целесообразно привести определение философа А. А. Ветрова, подчеркивающее образную основу и природу понятия (его отношения к суждениям и представлениям – происхождение от них): «понятие… мы можем охарактеризовать как знание, которое заключается в перечислении существенных сторон или признаков, имеет словесную форму и прямо или опосредованно сводится к наглядным (чаще всего обобщенным) образам».[40]

Таблица 2. Характеристика познавательных способностей

Познавательные процессы	Определение	Свойства	Виды	Методы и приемы развития
1.Внимание	Направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или какой-либо деятельности	1.Избирательность; 2.Объем; 3.Распределение; 4.Концентрация; 5.Устойчивость; 6.Переключаемость	1.Непроизвольное; 2.Произвольное; 3.Постпроизвольное	Соревновательные моменты; Нестандартный вопрос; Контроль и оценка самих учащихся; Комментированное управление
2.Восприятие	Целостное отражение предметов, явлений, в их чувственно доступных временных и пространственных связях и отношениях	1.Объем; 2.Быстрота; 3.Точность; 4.Полнота; 5.Надежность	1.Зрительное, слуховое, осязательное, вкусовое, обонятельное. 2.Симультанное и сукцессивное; 3.Восприятие времени, движения, пространства	Сочетание вербально-логического материала с образным, текстового изложения с графическим представлением, зрительного восприятия с практическими действиями
3.Представление. 4.Воображение	Психический процесс отражения предметов и явлений в форме обобщенных образов. Психический процесс, заключающийся в создании новых образов путем переработки материала восприятий и представлений	1.Целостность; 2.Предметность; 3.Осмысленность; 4.Обобщенность; 5.Константность; 6.Избирательность	1.Визуальные и абстрактно-логические; 2.Зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, осязательные; 3.Статические, кинетические, преобразующие	1.Агглютинация; 2.Гиперболизация; 3.Заострение; 4.Схематизация; 5.Типизация

5.Мышление	Обобщенный и опосредованный процесс отражения окружающей действительности в понятиях, суждениях, умозаключениях	Дополнительность – симметричность; сознательность – интуитивность; масштабность – узость; целенаправленность – бесцельность; оптимальность – закомплексованность; критичность – априорность; системность – стихийность	1.Образное, логическое, практическое; 2.Эмпирическое, теоретическое, разумное, диалектическое, … 3.Репродуктивное и творческое	1.Развивающие методы образования, нацеленные на гармонию идейно-понятийного, субъективно-личностного, рефлексирующего мышления; 2.Дополнительность рационального и иррационального; 3.Подход к образованию с «ключом понятий»; 4.Ориентир на самопознание; самообразование
6.Память	Организация и сохранение прошлого опыта, позволяющие его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания	1.Объем запоминания; 2.Точность; 3.Длительность хранения; 4.Скорость запоминания	1.Кратковременная и долговременная; 2.Словесно-логическая, образная; 3.Произвольная, непроизвольная; 4.Механическая, смысловая	1. Группировка; 2. План; 3. Классификация; 4. Структурирование; 5. Схематизация; 6. Аналогия; 7. Перекодирование; 8. Ассоциация; 9. Повторение; 10.Метод локальной привязки и др.

Рассматривая понятие как итог и процесс познания сущности предметов, явлений, необходимо подчеркнуть, что процесс познания сущности (понятие) имеет два аспекта: логико-дискурсивный, осознаваемый, имеющий вербальную форму, а также интуитивно-иррациональный, с моментом догадок, «озарения», опирающийся на работу бессознательной сферы мышления. Мозг, функционируя как единое целое, объединяет воедино оба аспекта, обеспечивая их согласованную работу на основе смены доминанты мышления, переключения эмоций, эмоциональных переживаний (Дж. Брунер, И. Я. Березная, В. Вундт, Г. Г. Гранатов, А. Н. Лутошкин, В. Г. Рындак, К. Смоук, Б. М. Теплов и др.).

В связи с этим, в нашем исследовании мы опираемся на расширенное и уточненное определение категории понятие, данное Г. Г. Гранатовым: «…понятие-это процесс и итог осознания и интуитивного чувствования сущности объекта и (или) субъекта, связанный с эмоциональными переживаниями».[41] Мы полагаем, что такая трактовка позволяет учесть природу понятия

и специфику детского мышления, в котором доминируют эмоционально-чувственные, интуитивные, образно-иррациональные процессы познания. Эта трактовка позволяет нам (в рамках понятийно-синергетического подхода) в определенных условиях отождествлять интеллектуальные и познавательные способности детей.

Размышляя над процессом познания, А. Эйнштейн подчеркивал единство образного и понятийного компонентов мышления, описывал возникновение понятия следующим образом: «Когда при восприятии ощущений… в воображении всплывают картины-воспоминания, это еще не значит «думать». Когда эти картины становятся в ряд, каждый член которого пробуждает следующий, то это еще не есть мышление. Но когда определенная картина встречается во многих таких рядах, то она в силу своего повторения, начинает служить упорядочивающим элементом для таких рядов, благодаря тому, что она связывает ряды, сами по себе лишенные связи. Такой элемент становится орудием, становится понятием».[42] Дополнительность образных и вербальных компонентов мышления послужила основанием для разработки нами показателей диагностики интеллектуальной готовности детей к обучению в школе представленных в таблице 3.

Необходимо также отметить, что понятие системно по своей содержательной природе (представляет собой систему представлений, суждений) и является частью системы. Характеризуя особенности сформированной системы знаний, К. Д. Ушинский подчеркивал: «… во всякую научную систему предметы вводятся только в виде понятий… Причем, понятия меньшего объема подводятся под понятия большего объема…».[43]

Таблица 3. Показатели интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе

Образный компонент	Вербальный компонент
1. Способность воспринимать многообразные свойства, признаки предмета	1.Способность перечислять различные свойства предметов, выделять из них существенные
2. Зрительная память на образной основе	2. Слуховая память на речевой основе

3. Способность обобщать имеющиеся представления о предмете (явлении)	3. Способность обобщать множества единичных понятий при помощи знакомых или самостоятельно подобранных терминов
4. Развитие мыслительных операций аналогии, сравнения, синтеза	4. Развитие мыслительных операций классификации, сериации, анализа
5. Эвристичность и креативность мышления	5. Критичность мышления

Итак, в понятии органично сочетаются системно-сознательная и динамично-образные стороны процесса познания, что обеспечивает экономичную работу мозга, обуславливает необратимость мыслительных процессов, задействует сознательную и бессознательную сферу мышления на основе эмоциональных переживаний.

Приведенные рассуждения позволяют перейти к общей схеме параметров реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста (рис. 1). В основе данных параметров дополнительность природосообразных и культуросообразных параметров.

Природосообразные параметры включают:

1. Возрастные психические новообразования. Переход ребенка к школьному обучению связан с возрастным кризисом развития, с качественной перестройкой психики ребенка. Психологическое содержание возрастного кризиса состоит в том, что происходит субъективация новообразования предшествующего стабильного периода в субъектную способность индивида. Необходимо также отметить, что возрастной кризис проходит ряд этапов, которые должны учитываться, прежде всего, в процессе диагностики психологической готовности ребенка к школьному обучению, а также в процессе развития познавательных способностей детей:

1. Предкритическая фаза – открытие идеальной формы следующего возраста;

2. Критическая фаза – мифологизация новой идеальной формы, конфликт между желаемым и возможным, рефлексия внутренних ограничителей искомой взрослости, рефлексия как осознание себя и своей деятельности;

3. Посткритическая фаза – дифференциация отношения к себе, формирование мотивации дальнейшего возрастного развития.

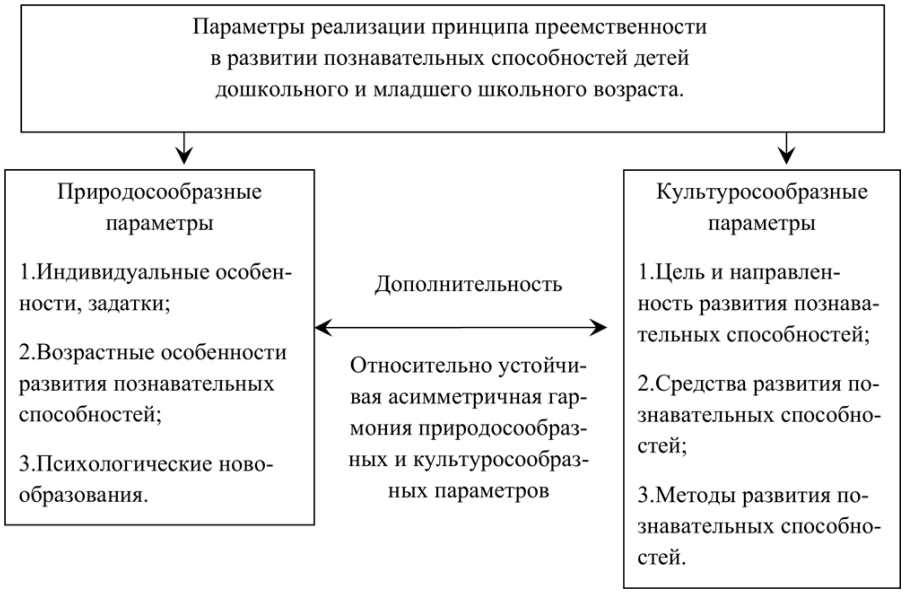

Параметры реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.
Природосообразные параметры
1.Индивидуальные особенности, задатки;
2.Возрастные особенности развития познавательных способностей;
3.Психологические новообразования.
Дополнительность
Относительно устойчивая асимметричная гармония природосообразных и культуросообразных параметров
Культуросообразные параметры
1.Цель и направленность развития познавательных способностей;
2.Средства развития познавательных способностей;
3.Методы развития познавательных способностей.

Рис. 1. Параметры реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников

А. Л. Венгер справедливо отмечает, что время наступления кризиса должно определяться не возрастом, знаменующим начало школьного обучения, а тем, насколько полноценно проходил дошкольный период развития.

Л. С. Выготский в работе «Кризис семи лет» обращает внимание на то, что в возрасте семи лет теряется импульсивность, ситуативность в поведении ребенка. Данный процесс, по мысли Л. С. Выготского связан с привнесением «в поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком».[44] Здесь возникает «аффективное обобщение», «логика чувств», «осмысленная ориентировка в собственных переживаниях». J. Boom[45] также обращает внимание на явление рефлексии и называет его «рефлексивной абстракцией». По мнению автора, переход на новый возрастной уровень требует определенной реорганизации самой мыслительной деятельности, в данном случае – переноса предмета анализа с объекта на сами действия субъекта. Ребенок начинает осознавать собственные возможности.

Итак, основными возрастными новообразованиями ребенка в познавательной сфере в момент перехода к школьному обучению являются: аффективное обобщение, произвольность и рефлексия. Производными от них – понимание и оперирование знаково-символическими средствами, элементы учебной деятельности.

2. Возрастные особенности развития познавательных способностей. Прежде всего, необходимо отметить, что дошкольный и младший школьный возраст – это одна эпоха человеческого развития, именуемая «детством» (по периодизации Д. Б. Эльконина).

Сторонники развивающего обучения (В. В. Давыдов, Л. В. Занков, З. И. Калмыкова, Д. Б. Эльконин и др.) полагают, что в данный возрастной период в результате внутренних, глубинных, интеграционных процессов в психике ребенка происходит интеллектуализация психических процессов, развитие теоретического мышления. В. Т. Кудрявцев, рассматривая содержательные компоненты преемственности дошкольного и начального образования в аспекте развивающего образования, выделяет в качестве ключевого момента – развитое продуктивное воображение. Следует подчеркнуть выделенные автором особенности обозначенного универсального психологического образования: присущий детям реализм воображения, умение видеть целое раньше части, эмоциональная насыщенность и выразительность как основа личностного знания, его надситуативно-преобразовательный характер, мысленно-практическое экспериментирование как способность к включению предмета в новые ситуационные контексты.

Период дошкольного детства подготавливает развитие ребёнка в младшем школьном возрасте. С. А. Лебедева справедливо отмечает, что в психологии дошкольников и младших школьников очень много общего:

– доверчивое подчинение авторитету взрослого: его требованиям, оценкам, подражание внешним манерам поведения, рассуждениям;

– повышенная восприимчивость ко всему новому, наивно – игровое отношение ко всему, что видит, с чем сталкивается ребёнок;

– преобладанием образных форм познания окружающего мира.[46]

Следует подчеркнуть, что возрастные особенности развития познавательных способностей старших дошкольников и младших школьников связаны, прежде всего, с доминированием образности, эмоциональности, природной любознательности ребенка, иррационального способа познания. Доминирующие компоненты мышления находятся в относительно устойчивой асимметричной гармонии с возникающей и стремительно развивающейся (прежде всего в чувственной сфере ребенка) рефлексией, которая существенным образом влияет на возрастную динамику всей личности в целом.

3. Индивидульные особенности, задатки – это особенности строения мозга и нервной системы, органов чувств и движений, функциональные особенности организма, данные каждому от рождения. К ним относятся некоторые врожденные особенности зрительного и слухового анализаторов, типологические свойства нервной системы, от которых зависит быстрота образования временных нервных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, выносливость нервной системы, умственная работоспособность.

Культуросообразные параметры реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников:

1. Цель и направленность развития познавательных способностей: подготовить ребенка к овладению системой научных понятий в школе, учитывая относительно устойчивую асимметричную гармонию познавательных способностей с доминированием образности, эмоциональности, иррациональных компонентов сознания ребенка. Спроектировать и скорректировать познавательную направленность детей: от природной любознательности – к интуитивному чувствованию, а затем – к пониманию и объяснению причин явлений и отношений.

Здесь следует еще раз подчеркнуть ключевые моменты нашего исследования, а именно:

• Целостность, асимметричная гармония всех сфер психики дошкольников и младших школьников в организации полноценного процесса познания. Понимание его с точки зрения самодвижения, саморазвития ребенка. Это требует внимания педагога, прежде всего, к процессу развития понятий, способам и формам организации познавательной деятельности детей.

• Процесс познания сущности (понятия) имеет два аспекта: логико-дискурсивный, осознаваемый, имеющий вербальную форму, а также интуитивно-иррациональный, с моментом догадок, озарения, имеющий в своей основе образные процессы мышления.

• Понятие имеет содержательно-результативную и процессуальную стороны, отраженные в таких его признаках как обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность. Эти свойства понятия имеют в мышлении дошкольников и младших школьников специфические особенности, связанные с доминированием в них образных и эмоциональных компонентов.

• Понятие интегрирует действие всех познавательных способностей и является в нашем исследовании единицей

и основным критерием их анализа.

2. Средства развития познавательных способностей: сочетание различных видов деятельности, с опорой на ведущий вид деятельности и творчество ребенка. Особое значение имеет исследовательская, экспериментальная деятельность. Здесь ребенок самостоятельно сравнивает, анализирует, обобщает имеющиеся условия, происходящие изменения, подходит к пониманию существенных свойств предметов (явлений), выявляет причинно-следственные связи и отношения. Здесь необходимо подчеркнуть специфику детского экспериментирования, выделенную Н. Н. Поддьяковым:

1. Детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее выражены процессы целеобразования, возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития ребенка.

2. В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний.

3. Детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества.

4. В детском экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференциации и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов.

5. Деятельность экспериментирования, взятая во всей ее полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики.

Важнейшая особенность эксперимента состоит в наличии возможности управлять ходом изучения и воспроизведения явления. В процессе экспериментирования ребенок выступает субъектом деятельности, осваивает ориентировочную основу поисковой деятельности, приобретая соответствующие умения. Житейские понятия уточняются, систематизируются, ребенок начинает подходить к пониманию явления с научных позиций.

Экспериментальная деятельность активно включает в работу эмоциональную сферу личности дошкольников и младших школьников, обеспечивающую внутренний психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью, механизм смыслообразования.

Следует также подчеркнуть особую роль игры как средства реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников (в частности,

дидактических и развивающих игр). В большей степени это касается начальной школы, где зачастую преобладают вербальные средства обучения. Здесь следует помнить, что существует переходный тип деятельности – учебно-игровая и от ее полноценного развития будет зависеть качество познавательной деятельности в дальнейшем.

3. Методы реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников.

Раскрытие данного параметра схемы связано с учетом эмоционального отношения ребенка к изучаемому материалу, создающего в мышлении своеобразную доминанту, поддерживающую любознательность и интерес. Ведущую роль здесь играют методы развивающего образования, повышающие познавательную активность детей, степень самостоятельности, определяющие субъектную позицию ребенка в деятельности. Особое внимание необходимо уделить методам формирования научных понятий, которые должны учитывать единство образа, слова, действия в деятельности ребенка, с использованием знаково-символических средств, как связующего звена образного и вербального компонентов мышления. В этом необходимо задействованы различные виды деятельности с опорой на ведущую деятельность и творчество ребенка.

Последовательность или этапность развития понятий дошкольников и младших школьников может быть различной. Это зависит от содержания изучаемого материала, индивидуальных особенностей ребенка, уровня овладения понятием.

Резюмируя всё сказанное, отметим психолого-педагогические условия реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста:

• Оптимальная диагностика интеллектуальной готовности детей к школьному обучению;

• Теоретическое осмысление закономерностей процесса познания и реализация методики развития научных понятий у старших дошкольников и младших школьников;

• Совершенствование профессионально-педагогического мышления педагогов;

• Готовность педагогов к реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников.

1.3. Условия формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей

Традиционно «педагогические условия» определяются как совокупность объективных возможностей содержания образования, методов, организационных форм и материальных возможностей его осуществления, обеспечивающих успешность достижения поставленной задачи. На основе проведенного нами исследования, были выделены следующие педагогические условия формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста:

1. Проектирование в содержании соответствующей подготовки будущих специалистов принципов дополнительности и преемственности.

2. Совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов, направленного на понятийно-преемственное развитие познавательных способностей детей, на дополнительность познания и самопознания.

3. Максимальное использование активных методов обучения в различных сферах деятельности студентов, с активизацией творческих и рефлексивных способностей.

4. Реализация специальной психолого-педагогической подготовки студентов через разработанный учебно-методический комплекс.

Рассмотрим данные условия более подробно, с учетом проведенного нами исследования.

Первое наше условие связано с проектированием и использованием в содержании образования принципов дополнительности и преемственности в развитии познавательных способностей детей и соответствующей подготовке будущих специалистов.

«Проект» происходит от латинского слова «projectus», что означает «брошенный вперед». В педагогике, на сегодняшний день, существует множество трактовок «педагогического проектирования», отметим некоторые из них. Г. П. Щедровицкий[47] рассматривает проектировочную

деятельность как педагогическую инженерию, основной функцией которой выступает изменение и создание новых систем деятельности. В. П. Беспалько[48] полагает, что это создание оптимальной педагогической системы в широком или узком смысле – программирование шаговой учебной процедуры в обучающей программе или многошаговое планирование.

Остановимся подробнее на разработанной нами схеме проектирования принципов дополнительности и преемственности в процессе формирования готовности студентов к понятийно-преемственному развитию познавательных способностей дошкольников и младших школьников (рис. 5). В процессе разработки данной схемы, мы основывались на структурно-логическом анализе предлагаемого студентам учебного материала. В связи с этим, мы выделили два основных направления реализующих принцип дополнительности и преемственности (Д; П) в соответствующем образовании студентов: с одной стороны психологическая готовность ребенка к школьному обучению (ПГ к Ш), а с другой – профессиональная компетентность педагога (ПК), связующей категорией этих направлений является «педагогическое мышление» (ПМ), свойственное, как мы уже отмечали выше, каждому человеку. Важно отметить, что принципы дополнительности и преемственности являются внутренним механизмом взаимодействия структурных компонентов выделенных нами опорных понятий. Подчеркнем, что действие принципа дополнительности обозначено нами в виде горизонтальных связей структурных компонентов опорных понятий, а принципа преемственности в виде вертикальных связей, обеспечивающих переход с одного диалектического этапа на другой.

Так, например, психологическая готовность ребенка к обучению в школе (ПГ к Ш) представляет собой асимметричную гармонию мотивационного (М), эмоционально-волевого (Э-В), интеллектуального (И), коммуникативного (К) компонентов; профессиональная компетентность представляет собой дополнительное единство социального (С), коммуникативного (К), когнитивного (Кг), социально-информационного (С-И), специального (Сп) компонентов (133). Эти категории выделены в качестве основания соответствующего логического структурирования учебного материала. Ядром данной схемы являются понятия: познавательные способности (ПС), и профессионально-педагогическое мышление (П-ПМ). Дополнительность структурных компонентов каждого из этих понятий мы рассмотрели подробно в главе 1, 2. Здесь лишь конкретизируем условные обозначения, принятые в схеме

на данном этапе: (Вн) – внимание, (Вс) – восприятие, (П/м) – память, (Пр) – представление, (М) – мышление, (Вб) – воображение; В рассмотрении профессионально-педагогического мышления учтены его компоненты: (И-П) – идейно-понятийный, (С-Л) – субъективно-личностный, (Р-К) – рефлексивно-контекстный. К этапу следствия мы отнесли понятийно-образное мышление детей дошкольного и младшего школьного возраста (п-оМ) в целостной асимметричной гармонии эмоционально-чувственного (ЭЧ), образного (О), вербального (В), рефлексивно-деятельностного (РД) компонентов, а, с другой стороны, мы представили структуру понятия готовности студентов к развитию познавательных способностей детей (ПГ к РПС) в дополнительном асимметричном единстве теоретического (Т), ценностно-мотивационного (Ц-М) и профессионально-практического (ПП) компонентов. На этапе общее критическое истолкование нами обозначена готовность к реализации принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей (Г к РПС) – ключевая категория нашего исследования. Данная схема проектирования принципов дополнительности и преемственности в соответствующем образовании студентов позволяет наглядно представить взаимосвязь опорных категорий нашего исследования с учетом диалектических этапов познания (рис. 5).

Следующим условием является совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов, направленного на реализацию принципа преемственности в развитии познавательных способностей детей, на дополнительность познания и самопознания. Данное условие, на наш взгляд, является системообразующим звеном выделенных нами педагогических условий. В связи с этим, рассмотрим подробнее категорию «педагогическое мышление». Размышляя о стратегии обновления и развития современного образования, В. И. Загвязинский справедливо отмечает, что «новое педагогическое мышление» является важнейшим условием успеха преобразований в данной сфере. В связи с этим, он выделяет стратегические установки, которые составляют ядро нового педагогического мышления. Отметим некоторые из них, значимые для нашего исследования:

1. Изменение целей и задач образования, а также критериев его эффективности. Ведущей целью образования является развитие личности, реализация творческого потенциала, ориентир на самоопределение и самореализацию личности: «От знаниецентризма наше образование должно прийти к человекоцентризму, к приоритету развития…».

2. Совершенствование культурологической базы содержания

образования. Здесь В. И. Загвязинский и Р. Атаханов выделяют увеличение культуроемкости образования, повышение роли гуманитарного знания, движение к вариативному и дифференцированному его содержанию, направленному на формирование у учащихся адекватной научной картины мира. Понимание стандарта в образовании как «единого базиса, обязательного минимума знаний, уровня минимальных требований и ограничителя учебной нагрузки».

3. Движение от унифицированных форм организации образования к разнообразию форм образования и типов образовательных учреждений.

4. Возрастающая многофункциональность образования как социальной сферы и каждого его элемента. Наряду с традиционными функциями образования (образовательной, воспитывающей, развивающей) усиливаются функции культуропреемственности, культуротворчества, социальной защиты педагогов и воспитанников.

5. Переход от регламентированного, авторитарного воспитания к гуманистическому, ненасильственному, свободному воспитанию, основанному на общечеловеческих ценностях.[49] Подходы к определению понятия «педагогическое мышление» различны. Выделим наиболее известные направления исследования данной категории.

Первое направление исследователей связывает данную категорию с разновидностью практического мышления человека. Истоки данного подхода просматриваются в исследованиях Б. М. Теплова, Б. Ф. Ломова, А. А. Крылова и др. Практическое мышление непосредственно включено в деятельность человека и осуществляется в условиях конкретных, своеобразных ситуаций, его задача – применение знаний всеобщего к конкретным условиям деятельности. Продолжая идеи Б. М. Теплова, Ю. Н. Кулюткин подчеркивает, что категориальные структуры мышления позволяют организовать и осмысливать поступающую информацию. Практическое мышление формирует, по мысли автора, своеобразные «категориальные рамки», выступающие своеобразным орудием регуляции внутренней и внешней деятельности педагога.[50] Анализируя это направление, следует указать работы А. А. Орлова, – в одной из них он выделяет следующие уровни педагогического мышления:

Низкий уровень – неумение применять теоретические знания для анализа практики, трудности в формулировке педагогических задач, шаблонность в работе.

Средний уровень – складываются первоначальные умения систематизировать, обобщать полученные знания, использовать

их на практике. Осознанная личная педагогическая позиция, но еще не достаточно устойчивая; характерны отдельные творческие элементы в педагогической работе.

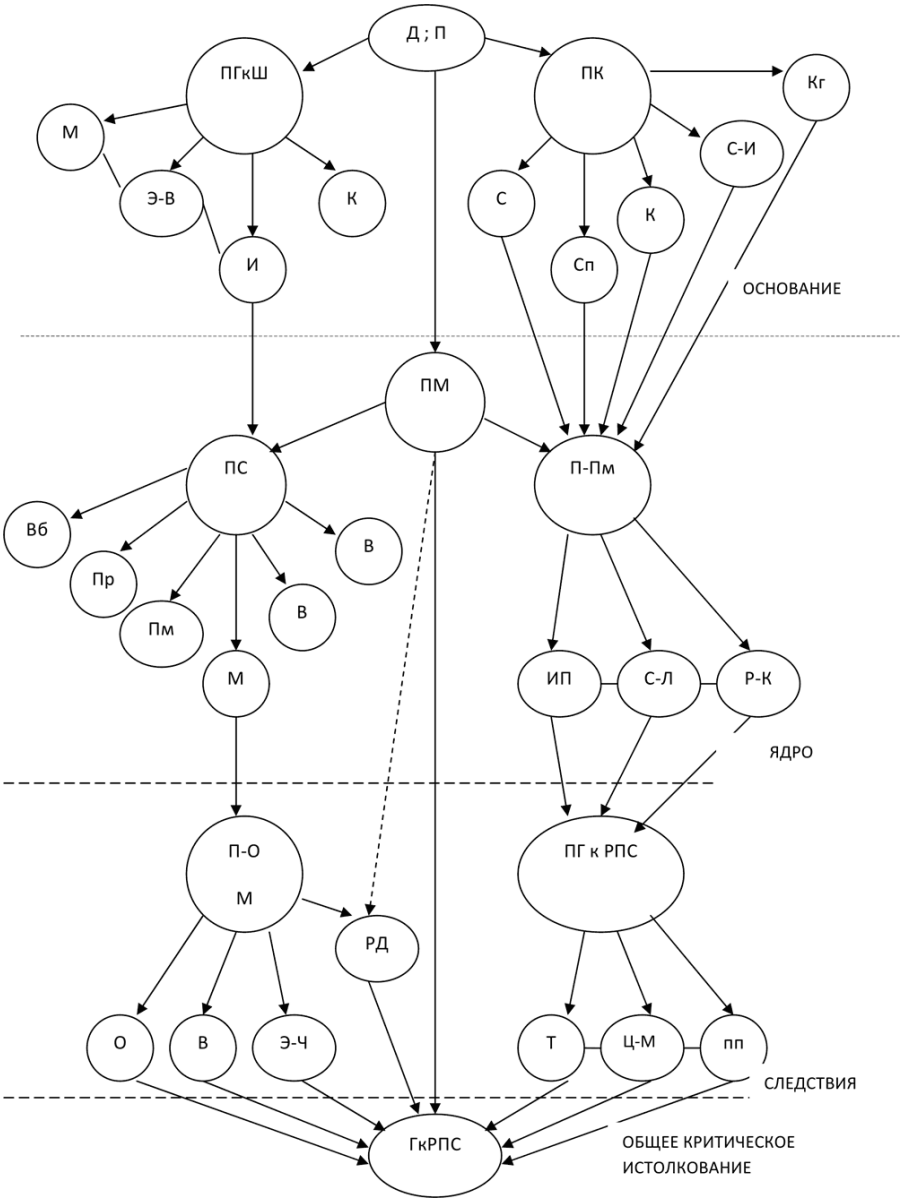


Рис. Схема проектирования принципов дополнительности и преемственности в соответствующем образовании студентов

Высокий уровень – сформированность всех вышеперечисленных способностей.[51]

Другая группа исследователей связывает педагогическое

мышление с особенностями педагогической деятельности. Так, например, И. Я. Лернер, В. А. Сластенин полагают, что специфика профессионального мышления педагога определяется, с одной стороны, особенностями мыслительной деятельности педагога, профессиональной направленностью познавательных процессов, а с другой – конструктивно-преобразовательными особенностями, осмыслением каждой учебно-воспитательной ситуации, оперативным выбором и реализацией оптимального варианта ее решения. В связи с этим, В. А. Сластенин выделяет уровни профессионально-педагогического мышления:

1. Методологический (стратегический) уровень, прежде всего, связан с педагогическими убеждениями, «педагогическим чутьем», с целеустремленностью и результативностью педагогической деятельности;

2. Тактический уровень определяется умением педагога конструировать педагогический процесс, определить систему перспективных линий, разработать программу развития личности ребенка;

3. Уровень оперативного мышления, активизирует знание общих закономерностей педагогического процесса, умение применять их на практике.

Б. Т. Лихачев, рассматривая категорию «педагогическое мышление», отмечает ее эвристичную сущность. Он подчеркивает, что отношения между взрослыми и детьми с одной стороны закономерны, логичны, а с другой изменчивы и непредсказуемы. Именно поэтому педагогу, наряду с формально-логическим мышлением, необходимо активно задействовать интуитивное, парадоксальное, «абсурдное» мышление. Б. Т. Лихачев выделяет критерии научно-педагогического мышления в следующих способностях:

1) анализировать воспитательные явления и факты в их целостности и взаимосвязи;

2) прослеживать рост влияния педагогических воздействий;

3) соотносить педагогические действия с целями и результатами обучения и воспитания;

4) использовать в педагогической мыслительной практике все типы и способы мышления;

5) различать педагогическую истину и заблуждение;

6) искать новые подходы, обобщения, действия;

7) отказываться от сложившихся шаблонов и стереотипов, искать и находить новые оценки;

8) проявлять мыслительную гибкость и инициативность.

Анализируя это направление исследований категории

«педагогическое мышление», необходимо обратить внимание на исследование Л. М. Митиной «Психология профессионального развития учителя».[52] Разрабатывая концептуальную схему труда учителя, она рассматривает педагогическое мышление как результат овладения учителем системой средств и способов решения педагогических задач, умений проникать в суть явлений и связывает необходимость его формирования с развитием самосознания учителя.

Анализируя категорию педагогическое мышление, С. Б. Елканов справедливо считает ее центральным звеном профессионального самосовершенствования и полагает, что «технология» педагогического мышления протекает на разных уровнях:

• Начальный и в то же время наиболее общий и верхний, – по мнению С. Б. Елканова, этот уровень педагогического мышления включает методологическое мышление, ориентируемое педагогическими убеждениями. На этом уровне образуется наиболее важная педагогическая способность – чувствительность к педагогическим явлениям, педагогическое чутье.

• Второй уровень педагогического мышления характеризуется способностью учителя материализовать свои педагогические идеи в своеобразные технологические конструкции. Педагогическое мышление на этом, тактическом, уровне, по мысли данного автора, проявляется в умении разрабатывать учебные задания или создавать воспитательные ситуации, составлять карты-схемы, по которым можно отрабатывать те или иные умения у учащихся.

• Третий уровень педагогического мышления С. Б. Елканов называет «уровнем оперативного мышления учителя». Педагогу необходимо как знание общих закономерностей педагогического процесса, так и умение применять эти закономерности к единичным и частным явлениям. Это в свою очередь, требует самостоятельного творческого мышления, проявляющегося в способности учителя к целесообразным действиям.[53]

Мы полностью поддерживаем мысль автора относительно необходимости развития у будущих педагогов способности к педагогическому анализу и синтезу качеств мышления: критичности, самостоятельности, широты, гибкости, активности, быстроты, педагогической наблюдательности, памяти и творческого воображения.

В контексте данного вопроса, следует обратить особое внимание на исследование Т. В. Кружилиной, посвященное изучению процесса педагогизации сознания субъектов образовательного пространства как основы преодоления

отчуждения между поколениями. Педагогическое сознание, по мысли автора, – «это форма общественного сознания, отличительным признаком которой является отражение в сознании людей объективной реальности на основе целостной системы педагогических идей, теорий ценностей, народных педагогических традиций, схем способов деятельности и поведения, оценок и отношений, представляющих собой совокупное видение сущности подрастающего поколения, его места и роли в обществе».[54] На основе содержательно-деятельностного признака Т. В. Кружилина выделяет следующие уровни педагогического сознания: обыденное или житейское педагогическое сознание; профессионально-педагогическое сознание; научно-педагогическое сознание; родительское сознание. На основе качественной характеристики внутри каждого уровня автор выделяет следующие уровни: адаптивно-пассивный; эмоционально-чувственный; созерцательно-знаниевый; рефлексивно-деятельностный; креативный. Данная уровневая характеристика позволяет осмыслить специфику сформированности педагогического сознания у субъектов образовательного пространства конкретизировать структурные особенности данной категории.

Интересным, но не бесспорным, на наш взгляд, является исследование психолого-педагогической проблемы профессионального менталитета учителя В. А. Сонина. Рассматривая ментальность как «феномен бытия и внутренний регулятор профессиональной деятельности», автор полагает, что в профессиональной ментальности наиболее продуктивным является изучение «имеющихся в сознании обобщенных когнитивных структур, в которых выражена психологическая природа, обусловленная влиянием, социологических механизмов и факторов».[55] Основываясь на деятельностном подходе, В. А. Сонин в качестве основных структурных элементов профессионально-педагогической ментальности выдвигает предмет, мотив, цель, содержание, структуру, динамику профессиональной деятельности, а сущность категории «педагогическое мышление», на наш взгляд, растворяется в анализе внешней структуры профессиональной деятельности.

Следующее направление в изучении педагогического мышления, связано с формированием методологической культуры педагога, с его научно-исследовательской деятельностью. Характеризуя педагогическое мышление, В. В. Краевский отмечает: «Развитое педагогическое мышление учителя характеризуется способностью к прогнозированию, умением сочетать теоретический анализ и практическое

мышление, иными словами требует подхода, который называют конструктивно-деятельностным, в отличие от рецептивно-отражательного, сводящегося к установке на простое заучивание и запоминание учебного текста».[56] Кроме того, автор подчеркивает, что формирование данной позиции связано с развитием методологической культуры. В ее содержание, по мысли Краевского, входят: методологическая рефлексия, способность к научному обоснованию, критическому осмыслению, творческому применению определенных концепций, форм, методов познания, управления, конструирования собственной исследовательской деятельности. К данному пониманию сущности педагогического мышления близка точка зрения Ю. В. Сенько: центральным вопросом данной категории является формирование методологической культуры педагога, влияющей, прежде всего, на построение содержания образования, способы развертывания педагогического знания.[57]

Характеризуя категорию «педагогическое мышление», с точки зрения рефлексивно-дополнительного подхода Г. Г. Гранатова, следует подчеркнуть бинарные свойства данного мышления: дополнительность – симметричность; сознательность – подсознательность, интуитивность; масштабность – узость; целенаправленность – бесцельность; оптимальность – полная закомплексованность; критичность – априорность; системность – стихийность, эклектичность. Данные свойства, на наш взгляд, подчеркивают асимметричную, относительно устойчивую гармонию противоречивых сторон не только мышления, но и сознания в целом, его многоуровневость, обоюдное участие не только рациональных, но и иррациональных аспектов в «живой» диалектике познания. В связи с этим возникает вопрос: «В чем проявляются данные свойства мышления в педагогической деятельности?» Г. Г. Гранатов отвечает на него ярким примером дополнительного сочетания используемых в педагогической науке принципов педагогического действия:

1) образование на «высоком уровне трудности» и доступности;

2) приоритета теории и наглядности (как дополнительность методов дедукции и индукции);

3) образования в быстром темпе и рассудительности, последовательности, систематичности;

4) научности и самобытности (от искусства и веры);

5) любви или уважения и высоких требований и т. п.[58]

Эффективность развивающего образования, согласно данной концепции, определяется уровнем развития педагогического

мышления. По степени возрастания свободы над дисциплиной, искусства и опыта самосознания автор выделяет четыре уровня развития педагогического мышления: ученический, методический или технологический, поисковый или эвристический, учительский или методологический. Изменение соответствующих стилей мышления и мировоззрения, последовательное овладение сначала представлением (или формальным определением), затем идеей (принципом) и далее понятием и методом дополнительности обеспечивает переход с одного уровня на другой. Здесь также следует подчеркнуть схематичное сопоставление компонентов рефлексивно-дополнительного подхода с уровнями развития профессионально-педагогического мышления, а также с последовательное овладение ролями зрителя, режиссера и актера в проигрывании профессионально-педагогических ситуаций.

Представим одно из упражнений «систематизация знаний о профессионально-педагогическом мышлении», составленное на основе упражнения-теста,[59] Упражнение построено с учетом общих диалектических этапов познания: основание – ядро – следствие – общее критическое истолкование. Остановимся подробнее на его содержании, указывая вопросы, относящиеся к каждому этапу.

Основанием служат вопросы:

1. Какова родовая сущность педагогического мышления:

а) аналитическое мышление;

б) системное мышление;

в) концептуальное мышление;

г) диалектическое мышление?

2. Какова природа, то есть происхождение педагогического мышления:

а) внешняя, предметная, материальная деятельность, направленная на межличностное общение, преобразование «другого нечто» и самого себя;

б) внутренняя, мыслительная деятельность плюс избирательное отношение к действительности, к собственной деятельности и деятельности другого;

в) устойчивая асимметричная гармония внешней и внутренней коммуникативной деятельности, направленной на передачу человеческой культуры в образовательных системах разных уровней;

г) совместная воспитательная деятельность учителя и учащегося в рамках педагогических систем?

3. Кому свойственно педагогическое мышление (Каков

предметный объем понятия «педагогическое мышление»):

а) учителям, воспитателям;

б) учителям, воспитателям, родителям;

в) учителям, воспитателям, родителям, руководителям;

г) любому человеку «разумному»?

Ядром познания здесь являются следующие вопросы:

4. Какой признак составляет коммуникативное ядро профессионально-педагогического мышления:

а) демократический стиль рефлексивного управления;

б) альтруистичная общительность;

в) эмпатичность, способность к сопереживанию;

г) свобода и контекстность воспитания?

5. Выделите закономерности и принципы, определяющие модель педагогического мышления:

а) закономерности и принципы, характерные для диалектико-материалистического мышления, ориентирующие на триаду: «Мир вещей», «Мир знаков», «Мир идей»;

б) закономерности и принципы интуитивно-созерцательной диалектики, базирующейся на триаде «Инь», «Ци», «Янь»;

в) закономерности и принципы стихийной диалектики естествоиспытателей, которые в своем «бегстве от чуда» и дуализма сняли разграничение между объектом и субъектом – наблюдателем, между рефлексией над объективным способом приобретения знаний и субъективированным его применением;

г) закономерности и принципы, отражающие объединение, интеграцию вышеуказанных диалектик и триад: природосообразность, дополнительность, культуросообразность, ориентирующие на учет бинарности свойств мышления и характера человека, на использование акмеологических пар в познании и самопознании?

6. В чем отличие дуализма от дополнительности в трактовке сущности педагогического мышления:

а) противоположности не противоречивы, а дополнительны;

б) отличие – не столько в умении отличать черное от белого, отрицательное от положительного, сколько в умении видеть полутона;

в) согласно оптимистической гипотезе А. С. Макаренко, в воспитании необходимо исходить из «оптимистической гипотезы» – преувеличивать положительное в характере человека, но учитывать и отрицательное;

г) в отличие от дуализма, дополнительность

в педагогическом мышлении – это отождествление, взаимодополнение противоположных признаков, свойств или принципов с осознанием относительно устойчивой и асимметричности их гармонии и с возможной сменой доминанты?

7. Какова «рабочая формула» профессионально-педагогического мышления:

а) оно «не терпит догмы», шаблонов деятельности – его «педагогическая логика» ориентирована на использование «живого знания» и интегративной динамичной «живой диалектики»;

б) верь в науку, в себя, верь в ученика и не навреди ему;

в) оно идейно-понятийно, субъективно-эмоционально и рефлексивно-контекстно;

г) помоги ближнему, всегда стремись к истине, красоте, добру?

К этапу следствия мы отнесли следующие вопросы:

8. Что такое педагогическое мышление:

а) педагогическое мышление – это процесс решения педагогических задач, характеризующийся полифункциональностью, иерархизированностью, эвристичностью поисковых структур, многокомплектностью;

б) педагогическое мышление – мыслительная деятельность, обусловленная характером профессионального труда, а также профессиональной спецификой восприятия, внимания, воображения, памяти, особенностями эмоционально-волевой сферы;

в) педагогическое мышление – результат познания, осмысления взаимодействия детей и взрослых;

г) педагогическое мышление – это наиболее диалектическое мышление, направленное на развивающее образование и непрерывное самообразование человека?

9. Какому уровню педагогического мышления соответствует сейчас Ваше педагогическое мышление:

а) ученический (или послушный);

б) методический (или технологический);

в) поисковый (или эвристический);

г) методологический?

10. Какие этические и житейские термины наиболее верно, адекватно обозначают потенциальную готовность педагога

к «рефлексивному управлению», т. е. его «рефлексивную позицию»:

а) холодная расчетливость, рассудительность;

б) предусмотрительность, любовь и вера в успех;

в) вдумчивость, умение размышлять;

г) самообладание, умение управлять эмоциями?

11. Какая дополнительность в сфере мышления Вам больше импонирует:

а) чувственного, эмоционального настроя и разумной дисциплины познания;

б) содержания и формы с целесообразным единством законов логики и общих форм мышления (анализа и синтеза, абстракции и конкретизации, дедукции и индукции);

в) сначала практика, а затем теория, как необходимое сочетание свободы и дисциплины (в частности, в методе «проб и ошибок»);

г) сначала теория (с анализом ситуации, прогнозом возможных итогов и вариантов деятельности), а затем практика с ведущей ролью теории?

12. Понятие «профессионально-педагогическое мышление» проявляет следующие необходимые признаки: I Обобщенность; II Необратимость; III Свернутость; IV Этапность; V Системность; VI Рефлексивность. Какой из этих признаков доминирует при анализе Вами ответов на каждый из этих вопросов? В колонке «необходимые признаки» поставьте соответствующие римские цифры.

13. Любая проверка знаний несет в себе несколько функций: I Познавательную; II Воспитывающую; III Развивающую; IV Контролирующую; V Корректирующую. Какая из этих пяти функций, на Ваш взгляд, доминировала в каждом пункте этого упражнения? В колонке «дидактические функции» проставьте соответствующие римские цифры.

Общим критическим истолкованием является оценка студентами свойств собственного мышления (актуального и перспективного уровня и стиля) и сравнение с результатами выполненного упражнения.

В ходе выполнения данного упражнения, студенты подводятся к более осознанному пониманию категории «педагогическое мышление», сущности и роли метода дополнительности, через самопознание с подключением к данному процессу интуитивных сторон мышления, развитием интереса к самостоятельному поиску ответов.

Третье выделенное нами условие направлено, прежде всего,

на пробуждение познавательной активности студентов. В данном контексте целесообразно подчеркнуть исследования, посвященные активизации учебно-познавательной деятельности: К. А. Абульхановой, М. А. Данилова, Т. В. Кудрявцева, И. Я. Лернера, А. К. Марковой, А. М. Матюшкина, Т. И. Шамовой и др. Активность личности, по мысли К. А. Абульхановой, это ее «функционально-динамическое качество, которое интегрирует всю ее психологическую структуру (определенным образом связывая потребность, способность, сознание и волю), что, в свою очередь, обеспечивает личности возможность по-своему структурировать жизнедеятельность (общение, деятельность, познание), жизненный путь».[60] Активность – это типичный для данной личности, обобщенный ценностный способ отражения, выражения и осуществления ее жизненных потребностей. Обобщая имеющиеся подходы к рассмотрению познавательной активности, О. О. Денина отмечает, что с одной стороны, данное понятие характеризуется как эффективность познавательной деятельности отдельной личности или группы, зависящая от сформированности познавательных способностей. С другой стороны, познавательная активность характеризуется в плане умственной познавательной деятельности в какой-то конкретный момент времени на учебном занятии. Также познавательная активность рассматривается как качество, личностное образование. Нам импонирует подход данного автора в трактовке познавательной активности студентов: «Познавательная активность – развивающееся интегральное качество личности, образующееся в результате формирования в процессе деятельности личностных образований и выражающееся в стремлении к постоянной саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю, самооценке, самопознанию, саморазвитию и обусловливающее качественные характеристики деятельности».[61] Познавательная активность является важнейшим механизмом формирования и становления студента как субъекта деятельности, как личности. В исследованиях Д. Б. Годовикова, Т. М. Землянухина, Г. Ц. Молонова, Т. И. Шамовой, Е. И. Щербакова, Г. И. Щукиной, З. Ф. Чехлова и др., доказано, что развитие познавательной активности связано с проявлением инициативы, самостоятельности, творчества в процессе деятельности студентов, активизацией межсубъектных отношений в совместной деятельности преподавателя и студентов. Особую роль здесь играют активные методы обучения (дискуссии, дидактические игры, моделирование производственных ситуаций и др.) в том случае если они отражают суть будущей профессии, формируют

профессиональные качества специалистов. Кроме того, это благоприятная среда для формирования профессиональных навыков в условиях, приближенных к реальным. В процессе обучения студент должен выполнить действия, аналогичные тем, которые имеют место в профессиональной деятельности.

Учебная дидактическая игра с позиции игровой деятельности – это познание и реальное освоение обучаемыми социальной и предметной деятельности в процессе решения игровой проблемы путем игровой имитации, воссоздания в ролях основных видов поведения по определенным, правилам, и на модели профессиональной деятельности в условных ситуациях. Учебная игра представляет собой специфический способ управления учебно-познавательной деятельностью студента. Это вариативная, динамично развивающаяся форма организации, целенаправленного взаимодействия всех ее участников при педагогическом руководстве со стороны преподавателя. Сущность этой формы составляет взаимосвязь имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения ими профессиональных и учебных задач достаточно высокого уровня проблемности. Морозов А. В., Чернилевский Д. В.[62] подчеркивают основную особенность игровых ситуаций обучения, в которых представлены модели действительности, а не сама действительность. Это позволяет, во-первых, не бояться отрицательных последствий для общества, каких-либо неправильных действий обучаемых, а наоборот, обращать это в пользу, так как «отрицательный опыт учит быстрее»; во-вторых, значительно ускорять время протекания реальных процессов; в-третьих, многократно повторять те или иные действия для закрепления навыков их выполнения; в-четвертых, поскольку действия выполняются в «условной» (модельной) реальности, раскрепостить поведение обучаемых и стимулировать их на поиск наиболее эффективного решения. Следует также подчеркнуть, что, трансформация личностных качеств студентов происходит на всех уровнях подготовки и проведения игры. Перед студентами ставится цель вжиться в образ специалиста, роль которого они будут выполнять. При подготовке игры преподаватель рекомендует им попытаться мыслить за своего персонажа, продумать подготовительный этап так, как продумал бы его специалист. В то же время студент учится преодолевать трудности вербального и невербального общения. В нашем исследовании мы основывались на том, что дидактическая игра может быть рассмотрена как саморегулируемая система, которая вырабатывает основу свободных, творческих отношений равно информированных

партнеров. В подготовке дидактической игры можно выделить следующие операции:

1. Выбор темы и диагностика исходной ситуации. Темой может быть любой раздел курса, желательно, чтобы был практический выход на профессиональную деятельность.

2. Формирование целей и задач. Цели и задачи формируют с учетом не только темы, но и исходной ситуации. В одной ситуации, но с разными целями можно по-разному строить игру. Для этого необходимо соответствующим образом расставить акценты и сформулировать цели на каждом этапе.

3. Определение структуры. Структура определяется с учетом целей, задач, темы, состава участников.

4. Диагностика игровых качеств участников дидактической игры.

Проведение занятий в игровых формах будет эффективно, если действия преподавателя обращены не к абстрактному студенту, а к конкретному человеку или глубоко изученной группе людей.

В реализации данного условия мы обращали внимание на влияние активных методов обучения на развитие умений самостоятельной работы студентов. Особое внимание уделялось приемам моделирования учебной деятельности; осознание и последовательная отработка студентами рациональных приемов работы с учебным материалом; составление планов и алгоритмов по развитию познавательных способностей детей.

Глава 2. Эмоционально-познавательное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста

2.1 Эмоционально-познавательная готовность ребенка к школьному обучению

Особенности современной социально-экономической ситуации нашего общества способствовали ряду изменений в области образования. С одной стороны провозглашен гуманистический характер образования, самоценность каждого этапа развития личности, а с другой – обострилось эмоциональное напряжение, возникающее в ответ на информационные перегрузки, неэффективность организации непрерывных процессов образования. В связи с этим, возрастает актуальность проблемы исследования эмоционально-познавательной готовности детей к школьному обучению. Выяснение закономерностей эмоционально-познавательного развития, дополнительности интуитивного и рационального, чувств и мыслей может значительно углубить понимание механизмов развития интеллекта и личности в целом.

На протяжении многовековой истории исследования эмоций они пользовались самым пристальным вниманием в работах Аристотеля, Дж. Локка, Б. Паскаля, Г. Лейбница, Г. Гегеля, Р. Декарта, Б. Спинозы, Ч. Дарвина и др.

Исследованием методологии эмоционального развития личности занимались П. К. Анохин, Б. И. Додонов, В. К. Вилюнас, А. В. Запорожец, К. Э. Изард, Я. З. Неверович, В. Л. Поплужный, П. В. Симонов и др.

Проблема взаимосвязи эмоционального и познавательного компонентов мышления разрабатывалась в исследованиях Л. М. Веккера, В. Вундта, Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, М. Н. Шардакова, И. С. Якиманской, П. М. Якобсона и др.

В последнее время данная проблема нашла свое отражение в работах Е. Л. Агаевой, Н. Я. Батовой, И. Я. Березной, Л. Л. Гуровой, Г. Г. Гранатова, Р. Г. Грановской, Е. Н. Ращикулиной, М. Н. Рычика, Е. Д. Хомской и др.

Анализ источников по проблеме эмоционально-познавательной готовности дошкольников к обучению в школе позволяет считать, что к концу дошкольного периода познавательные процессы ребенка приобретают специфическую, крайне важную черту – произвольность. В связи с этим, следует подчеркнуть значимость исследований А. В. Запорожца, З. М. Истоминой, Я. З. Неверович, посвященных специальному изучению динамики развития эмоциональной регуляции

поведения детей. Следует отметить особую нацеленность большинства исследований на изучение показателей волевой готовности (произвольности, нравственно-волевых качеств личности) гораздо меньше внимания уделено изучению эмоционального отношения ребенка к школьному обучению. Это, в свою очередь, затрудняет определение соответствующих показателей развития детей и делает наше исследование практически значимым.

Мы исходим из того, что эмоциональная готовность ребенка к школьному обучению – это готовность ребенка эмоционально относиться к позиции школьника, адекватно переживать процесс смены, переключения эмоций, сопровождающих различные учебные ситуации. Действительно, если знания и моральные нормы человека им не прочувствованы, не окрашены личностным эмоциональным отношением, то в этом случае мысль может служить «пустой оболочкой», всего лишь «мыслительным штампом». Совсем другое дело, когда мысль ребенка имеет эмоциональную основу, тогда она выражает глубокое чувство, подлинное убеждение, в ее основе – вся личность в целом.[63] Здесь уместно подчеркнуть, что эту особенность ярко выражает народная мудрость. Дополнительность эмоций и мыслей, подсознания и сознания посредством сказок, увлекающих ребенка своей образностью, извечной борьбой между Добром и Злом и их попеременным торжеством с непременно счастливым концом.

Поиском ответов на вопросы особенностей эмоционального развития дошкольников и младших школьников занимались многие отечественные и зарубежные исследователи различных областей науки (П. К. Анохин, В. К. Вилюнас, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, П. В. Симонов, У. Джемс, К. Э. Изард, К. Г. Юнг и др.). При этом насчитывается несколько десятков теорий эмоций. Однако отсутствие преемственности между теориями, недостаточная изученность многих вопросов психологии эмоций, их влияния на познавательную активность осложняют задачу объединения в обобщенную картину всего того, что установлено или утверждается в отдельных концепциях и в научных школах. Мы подчеркиваем, что методологически значимым ориентиром для нашего исследования является метод дополнительности, раскрывающий устойчивую, асимметричную гармонию сознательного и подсознательного, логико-дискурсивного и эмоционально-чувственного, образного и вербального в мышлении ребенка[64].

Прежде чем рассмотреть сущность эмоционально-познавательной готовности ребенка к школьному обучению, обратимся к современной трактовке эмоций. Существуют

различные определения эмоций. Философский словарь предлагает следующее определение: «Эмоции – процесс, отражающий личную значимость внешних и внутренних состояний в жизни человека в форме переживаний»[65]. На наш взгляд, это довольно широкое определение и оно не конкретизирует дополнительности эмоциональных и познавательных процессов мышления.

Согласно определению, данному в «Психологическом словаре»: «Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности».[66] На наш взгляд, данное определение неполно, так как оно не отражает ряд существенных характеристик эмоций и их отличие от познавательных процессов, а именно: не отмечены связи эмоций с деятельностью человека, а также закономерности их функционирования.

В связи с этим, в нашем исследовании мы опираемся на расширенное и уточненное определение категории эмоции, данное Р. С. Немовым: «Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний, ощущений приятного или неприятного, отношения человека к миру и людям, процесс и результаты его практической деятельности».[67]

В условиях существования множества концепций эмоций («периферическая», «мотивационная», «информационная», «когнитивная» и др.), обратимся к тем исследованиям, которые представляют особую значимость для нас в решении вопросов закономерностей эмоционального развития, дополнительности чувств и мыслей, интуитивного и рационального.

В современных психолого-педагогических исследованиях наиболее распространенной из существующих является классификация, выделяющая эмоции (чувства) в соответствии с конкретными областями деятельности и сферами социальных явлений, в которых они появляются. В зависимости от предметной сферы, к которой они относятся, чувства подразделяются на нравственные, эстетические, интеллектуальные и практические.

С позиции нашего исследования представляют интерес выделенные К. Д. Ушинским виды интеллектуальных чувств – душевно-умственных чувствований, среди которых: чувство сходства и различия, чувство умственного напряжения, чувство

ожидания, чувство неожиданности, чувство обмана, чувство удивления, чувство сомнения, чувство уверенности, чувство непримиримого контраста, чувство умственного успеха. Являясь центральным звеном психической жизни, выполняя роль посредника между областью сознания и областью воли, чувства, по мнению К. Д. Ушинского, поддерживают процесс мышления, делая его необратимым.

Принимая за основу методологические ориентиры взаимосвязанного функционирования эмоциональных и познавательных процессов, представленные К. Д. Ушинским, в своих исследованиях В. Л. Поплужный продолжает разрабатывать данный подход, выдвигая принцип одновременного функционального развития мыслительного процесса и соответствующих ему интеллектуальных эмоций. При этом предполагается соотнесение факта происхождения той или иной интеллектуальной эмоции с определенной фазой мыслительного процесса:

1 фаза – постановка проблемы – где удивление, по мысли Поплужного, выполняет основную роль, «но может появляться на последующих этапах»;[68]

2 фаза – формирование догадки – ей соответствует одноименная «эмоция догадки»;

3 фаза – принятие догадки – здесь возникает сложная динамика эмоций сомнения и уверенности;

4 фаза – проверка правильности решения – характеризуется появлением эмоций, связанных с результатами мыслительной деятельности (которыми могут быть как чувство умственного успеха, так и чувство обмана).

Рассмотрение существенных свойств и признаков эмоций позволит нам понять «внутренний механизм» связи эмоциональных и познавательных процессов, а значит глубже проникнуть в их природу.

Анализ психолого-педагогических исследований свидетельствует о существовании множества различных подходов к определению функций эмоций в осуществлении процесса жизнедеятельности. Еще во времена античной философии высказывались мнения как о нарушающем, дезорганизующем влиянии эмоций на поведение личности, так и о том, что они представляют важнейшее стимулирующее и мобилизующее воздействие.

Согласно современным психолого-педагогическим исследованиям, наиболее распространенными считаются следующие функции эмоций:

1. Оценочная (отражательная) функция – обобщенная оценка

явлений и событий. Эмоции охватывают весь организм и позволяют определить полезность или вредность воздействий.

2. Сигнальная (коммуникативная) функция выражается в том, что эмоции сопровождаются выразительными движениями: мимическими, пантомимическими, изменениями голоса, вегетативными изменениями. С помощью эмоций человек выдает сигналы своего душевного состояния, проявляет свое отношение к действительности, дает ему оценку.

3. Регулятивная функция выражается в том, что стойкие переживания направляют наше поведение, поддерживают его, заставляют преодолевать встречающиеся на пути препятствия. Эту функцию раскрывает в своих работах А. Н. Леонтьев.[69] Он обосновывает значимость общей направленности поведения в соответствии со смыслом ситуации для субъекта, реализацией потребностей, интересов, ценностных установок, эмоциональной сферы личности. Кроме того, регулятивные механизмы эмоций снимают избыток эмоционального возбуждения.

4. Побудительная (стимулирующая) функция. Чувства как бы определяют направление поиска, способное обеспечить решение задачи. Эмоциональное переживание содержит образ предмета, удовлетворяющего потребности, и свое пристрастное отношение к нему, что и побуждает человека к действию.

5. Подкрепляющая функция выражается в том, что значимые события, вызывающие сильную эмоциональную реакцию, быстро и надолго запечатлеваются в памяти. Так, эмоции «успеха – неуспеха» обладают способностью привить любовь к какому-либо виду деятельности или угасить ее.

6. Предвосхищающая функция – эмоции позволяют человеку не только предвидеть, но и предчувствовать отдаленные результаты своих поступков и избегать ошибочных действий.

7. Переключающая функция – эта функция эмоций особенно ярко обнаруживается в процессе конкуренции мотивов, при выделении доминирующей потребности, которая становится вектором целенаправленного поведения.[70]

В условиях существования множества различных функций эмоций в осуществлении жизнедеятельности для нас важным является выделение последней из перечисленных – переключающей функции – как доминирующей в контексте нашего исследования, в частности, в решении проблемы влияния смены эмоций на познавательную активность.

Исследования И. Я. Березной, Р. М. Грановской свидетельствуют о том, что процесс адекватного (гибкого) переключения эмоций, сопровождающих различные учебные ситуации, ведет к увеличению спектра извлекаемых из памяти

гипотез, расширению «границ мышления», способствует подключению интуитивной сферы мышления к процессу поиска решения задач. Положительные эмоции, с центром в левом полушарии головного мозга, «побуждают» ребенка к их достижению и сохранению. Отрицательные эмоции, с центром в правом полушарии, стимулируют активность, направленную на избежание вредных воздействий.[71] Кроме того, из метода дополнительности[72] следует гипотеза о возможном влиянии смены, переключения эмоций на прочность запоминания информации и на активность мышления человека (это учитывается в сюжетах народных сказок, где планируется смена эмоций и свой своеобразный ритм этой смены, а в итоге добро побеждает зло).

Правое и левое полушария по-разному участвуют в эмоциональной жизни. Здесь накладывает свой отпечаток последовательность индивидуального развития. Как известно, раньше всего у человека созревают процессы самосохранения, теснее связанные с отрицательными эмоциями. Поэтому быстрее всего реагирует правое полушарие, сохранившее за собой эти эмоции. Когнитивная, познавательная часть, требующая хоть в какой-то степени анализа и осознания, в большей мере находится в ведении левого полушария.[73]

Таким образом, при выключении правого полушария доминирует левое, которое обеспечивает логичность, стройность, упорядоченность поступающей информации. Ощущение простого, стройного, хорошо организованного мира определяет появление радости и эйфории, что создает благоприятные условия для проявления творческих, интеллектуальных возможностей.

Выключение левого полушария, наоборот, приводит к восприятию мира во всей его сложности и конфликтности, что сопровождается подавленностью, страхом, другими отрицательными эмоциями, которые, в свою очередь, притупляют свойства интеллекта, тормозят проявление его качеств. Однако «для ускорения, оптимизации и эмоционально-яркого постижения природы и сущностей вещей нужна именно дисгармония – резкие сдвиги, аномальные отклонения от нее».[74]

По мысли И. А. Герасимовой, каждое полушарие эмоционально, но проявляет специфику в аффективном реагировании: левое – более уравновешенно и эмоционально умеренно, правое способно стимулировать творчество, но допускает сильные аффективные порывы, однако «высшие когнитивные функции они выполняют, взаимодополняя друг друга».[75]

В исследовании Ю. Н. Кулюткина выдвинута следующая

гипотеза о взаимодействии положительных и отрицательных эмоций. Автор считает, что в момент активизации отрицательной эмоциональной системы происходит «реципроктное» обострение чувствительности к положительным подкреплениям. «На этой основе происходит своеобразное эмоциональное «подстораживание» малейшего успеха, когда даже частичное соответствие между требованиями задачи и результатами ориентировочных действий эмоционально оценивается как успех».[76]

В одной из своих работ, говоря об асимметричной работе полушарий мозга, Р. С. Грановская и И. Я. Березная пишут: «… динамика работы мозга такова, что они действуют по очереди, то есть в каждый данный момент с максимальной активностью функционирует одно из них, а другое несколько приторможено».[77] Таким образом, если, например, активно работает некоторое «созвездие» нейронов правого полушария (подсознательная, пространственно-образная и отрицательно-эмоциональная сферы мышления), то менее активно работает соответствующее «созвездие» нейронов левого полушария (сознательная, логико-дискурсивная и положительно-эмоциональная сферы). Но при этом «они все же взаимодействуют и оптимально гармонируют в соответствии с законом индукции нервных процессов и принципом доминанты А. А. Ухтомского – взаимодополнительно (поочередно, неодновременно – с относительно устойчивой асимметрией, но в определенном ритме) сильнее или слабее проявляя свою активность (в обычных, наиболее вероятных условиях».[78]

Л. С. Выготский рассматривал эмоции в качестве внутреннего психологического механизма связи мышления с чувственно-предметной деятельностью. «Благодаря чувствованию связываются отдельные образы, идеи в поток сознания».[79] Л. С. Выготский полагал, что «эмоциональное переживание» включает в себя действительно прожитый и пережитый индивидуальный опыт успехов и неудач, побед и поражений.

Единство аффективного и интеллектуального как существенная характеристика самих эмоций рассматривается С. Л. Рубинштейном, считавшим, что эмоции как таковые обусловливают, прежде всего, динамическую сторону познавательных функций, тонус, темп деятельности, ее «настроенность» на тот или иной уровень активации; действие эмоций может быть как стеническим, усиливающим, так и астеническим, понижающим; причем, по мысли Рубинштейна, если в норме сознательная, познавательная, интеллектуальная деятельность тормозит эмоциональное возбуждение, придавая

ему направленность, то при аффектах, при сверхинтенсивном эмоциональном возбуждении избирательная направленность действий нарушается и возможна импульсивная непредсказуемость поведения и познавательных процессов в целом.[80]

Рассмотрение динамики развития интеллектуальных эмоций в дошкольном возрасте позволит нам глубже проникнуть в их природу.

Подтверждая мысль известного психолога В. П. Зинченко[81] о том, что центр психической работы у ребенка лежит не в его интеллекте, а в эмоциях, А. В. Запорожец[82] справедливо подчеркивает, что эмоциональная сфера ребенка – ведущая сфера его психического развития в период дошкольного детства. В связи с этим, под руководством А. В. Запорожца исследователи Я. З. Неверович, Т. П. Хризман, В. В. Котырло, А. Д. Кошелева[83] проводили исследования генезиса эмоций в раннем и дошкольном детстве. Необходимо отметить, что в этих работах эмоции детей изучались в процессе их совместной игровой и практической деятельности в детском саду и семье; исследовались условия и закономерности зарождения у ребенка социальных чувств; его эмоционального отношения к событиям и поступкам; роль эмоций в регуляции детской деятельности.

Интересующий нас старший дошкольный возраст (5–7 лет) традиционно выделяется в педагогике и психологии как переходный, критический период детства, получивший наименование «кризиса семи лет». В качестве центрального психологического новообразования дошкольного периода, концентрированно выражающего сущность данного периода, Л. С. Выготский выделял «обобщение переживания», или «интеллектуализацию аффекта».[84] По мысли Выготского, у детей, прошедших кризис семи лет, обобщение переживания выражается в потере непосредственности поведения, в обобщенном восприятии действительного, в произвольности поведения. Таким образом, развитие эмоций тесно связано с повышением уровня сознательного волевого управления познавательных процессов, эмоциональных состояний и поведения личности в целом.

В связи с этим мы полагаем, что волевая готовность ребенка к школьному обучению – это готовность, обеспечивающая достаточно высокий уровень произвольно управляемого поведения, произвольной регуляции психических процессов, действий; овладение такой структурой деятельности, поведения, в которой уясняются мотивы и цель, мобилизуются усилия, направляется и регулируется психическая активность. Задачей

воли является управление поведением, саморегуляция психической активности. В основе этой саморегуляции лежит взаимодействие процессов возбуждения и торможения нервной системы. Специфическая особенность волевого поведения заключается в том, что человек внутренне переживает состояние «я должен», а не «я хочу». Именно сознательная целеустремленность действий характеризует волевое поведение.

Л. С. Выготский считал волевое поведение социальным, а источник развития детской воли усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. При этом ведущую роль в социальной обусловленности воли отводил его речевому общению со взрослыми. Эту мысль продолжает в своих работах А. В. Запорожец. Он обосновывает значимость превращения известных социальных и, прежде всего, моральных требований в определенные моральные мотивы и качества личности, определяющей ее поступки.

Одним из центральных вопросов воли является также вопрос о мотивационной обусловленности конкретных волевых действий и поступков, об интеллектуальных и моральных основах волевой регуляции деятельности дошкольника, что свидетельствует о тесной взаимосвязи компонентов готовности ребенка к школьному обучению в целом.

Наряду с развитием произвольности, важным новообразованием дошкольного детства является способность ребенка соподчинять мотивы своего поведения. Выдвижение на первый план группы мотивов, которые становятся для ребенка наиболее важными, ведет к тому, что, руководствуясь в своем поведении этими мотивами, ребенок сознательно добивается поставленной цели, не поддаваясь отвлекающим факторам.

Таким образом, к концу дошкольного возраста происходит оформление основных элементов волевого действия – ребенок способен поставить цель, принять решение, наметить план действия, исполнить его, проявить определенное усилие в случае преодоления препятствия, оценить результат своего действия.

Обобщая вышесказанное, мы полагаем, что одним из показателей эмоционально-познавательной готовности старшего дошкольника к школьному обучению может являться развитие способности ребенка к эмоциональной регуляции познания сущности предметов и явлений на трудных, произвольных путях учебно-познавательной деятельности.

Для характеристики эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе необходимо акцентировать внимание на определении учебной деятельности. По мысли В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина,

учебной является такая деятельность, в ходе которой дети овладевают системой научных понятий и опирающихся на них общих способов решения конкретных практических задач.[85]

Многочисленные психолого-педагогические исследования (Е. Л. Агаевой, Л. А. Венгера, М. В. Кралиной и др.), а также наши экспериментальные данные свидетельствуют об увеличении использования старшими дошкольниками логических форм мышления (понятия, суждения, умозаключения), мыслительных действий и операций (сравнение, обобщение, классификация и др.) посредством применения пар контрастных интеллектуальных эмоций (чувства сходства и различия, уверенности и сомнения). Все эти мыследеятельностные способности являются необходимым условием успешного обучения в школе. Ведь в процессе учебной деятельности ребенку предстоит проникать в сущность предметов и явлений, анализировать, обобщать, классифицировать, устанавливать причинно-следственные отношения, разрешать выявленные противоречия. Все это будет возможным, если у ребенка согласованно действуют все сферы психики (сознательная, бессознательная, эмоциональная), различные формы мышления.

В связи с этим, в нашем исследовании мы опираемся на расширенное и уточненное определение категории «понятие», данное Г. Г. Гранатовым: «…понятие – это процесс и итог осознания и интуитивного чувствования сущности объекта или субъекта, связанный с эмоциональными переживаниями».[86] Мы полагаем, что такая трактовка позволяет учесть специфику детского мышления, в котором доминируют эмоционально-чувственные, интуитивные, образные процессы познания.

Таким образом, мы полагаем, что эмоционально-познавательная готовность ребенка к школьному обучению – это готовность, определяющая соответствующий уровень внутренней организации мышления ребенка, способствующий произвольной регуляции эмоциональных состояний и овладению структурой учебно-познавательной деятельности.

В современных условиях стихийного использования различного диагностического инструментария особенно важно отобрать содержание, выстроить последовательность использования тестов обследования детей с учетом самоценности дошкольного периода детства. В связи с этим, перед нами встала задача поиска показателей оценки эмоционально-познавательной готовности к школьному обучению в их тесной взаимосвязи с интеллектуальным развитием ребенка.

Разрабатывая показатели эмоционально-познавательной готовности ребенка к обучению в школе (Таблица 1.), мы

опирались на структурные компоненты интеллектуальной готовности ребенка к школьному обучению.[87] Взаимосвязь данных компонентов с эмоциональной регуляцией познания, позволяет подчеркнуть единство образного и вербального компонентов мышления ребенка.

Таблица 1. Показатели эмоционально-познавательного развития старших дошкольников

№ показателя	образное мышление	эмоциональная регуляция познания	вербальное мышление
1	способность воспринимать многообразные свойства, признаки предмета (явления)	способность воспринимать и перечислять многообразные эмоциональные состояния	способность перечислять различные свойства предметов (явлений), выделять существенные из них
2	зрительная память на образной основе	способность управлять своим поведением, подчиняться правилам взрослого	слуховая память на речевой основе
3	способность абстрагироваться от конкретного образа, обобщать имеющиеся представления о предмете (явлении)	способность обобщать множества эмоциональных состояний при помощи специально подобранных терминов	способность обобщать множества единичных понятий при помощи знакомых или специально подобранных терминов
4	развитие мыслительных операций: аналогии, сравнения	способность сравнивать, классифицировать различные эмоции, устанавливать сериации, аналогии между эмоциями	развитие мыслительных операций: классификации, сериации
5	способность устанавливать причинно-следственные связи на образной основе	сформированность эмоционального отношения к школе	способность устанавливать причинно-следственные отношения в связной речи
6	эвристичность мышления	гибкость, мобильность, подключаемость к эмоциональным состояниям других	критичность мышления

Следует отметить, что при разработке показателей и уровней эмоционально-познавательной готовности детей к школьному обучению важным ориентиром для нас являлся метод дополнительности[88], позволяющий понять и отследить устойчивость асимметричной гармонии (тождества) эмоционального и интеллектуального, образного и вербального при условии доминирования в мышлении ребенка какой-либо из двух сторон.

Таблица 2. Характеристика уровней эмоционально-

познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе

Уровни / Показатели	Оптимальный (высокий)	Допустимый (средний)	Недопустимый (низкий)
1. Способность ребенка эмоционально относиться к школе, адекватно переживать свои успехи и неудачи в учебных ситуациях	Устойчивый познавательный интерес, выражающийся в стремлении самостоятельно добывать и обогащать знания о предмете или явлении, преодолевать трудности	Интерес к ярким, новым, но не существенным предметам или явлениям; затруднения в переносе знания в измененные условия, адекватное переживание успехов и неудач в процессе познания	Отсутствие познавательного интереса, неумение переживать трудности в процессе познания
2. Гибкость, мобильность мыслительных процессов и эмоциональных состояний	Гибкая и быстрая переключаемость мыслительных процессов, в эмоциональных состояниях и видах деятельности	Адекватная переключаемость мыслительных процессов, в эмоциональных состояниях и видах деятельности	Сверхмедленная переключаемость мыслительных процессов, в эмоциональных состояниях и видах деятельности
3. Способность ребенка устанавливать аналогии, сравнивать, классифицировать, обобщать свойства предметов и эмоциональные состояния	Способность к многостороннему анализу предметов, эмоциональных явлений умение проводить сравнение на основе существенных признаков сходства и различия, стремление к обобщению на основе выявления главных связей между предметами, эмоциями	Анализ, сравнение, обобщение, классификация на основе ярких, несущественных признаков предметов и эмоциональных состояний	Затруднения при анализе, сравнении, обобщении, установлении связей между предметами, эмоциональными состояниями
4. Способность ребенка к произвольной регуляции мыслительных процессов и эмоциональных состояний	Устойчивое внимание, направленное на выявление смысла изучаемого материала, способность самостоятельно планировать свою деятельность и достигать результата	Внимание ко всем (существенным и несущественным) изучаемым объектам или явлениям, способность планировать свою деятельность с помощью взрослого	Внимание крайне неустойчивое, неумение принимать инструкции взрослого и достигать поставленной цели

Таким образом, полноценное осуществление любых форм деятельности дошкольника зависит от согласованного функционирования интеллекта и эмоций, выступающих в качестве внутреннего психологического механизма связи вербального и образного компонентов на уровне основных форм мышления, познавательных процессов, мыслительных операций, обеспечивая целостность мыслительного процесса.

2.2 Сущность познавательной активности детей и методы ее развития

Полноценное развитие личности ребенка происходит в результате ее активного самопроявления, самоутверждения в деятельности, обеспечивающей удовлетворение потребностей ребенка, усвоение им общественно выработанных норм и правил поведения, что отражается в мышлении ребенка, оказывает влияние на его направленность в контексте определенной культуры. Это возможно только через активную деятельность личности.

Как указывает Я. Л. Коломинский[89], познавательная потребность выступает как одна из наиболее значимых и заметных в шестилетнем возрасте. Любознательность, стремление понять окружающий мир и постигнуть его тайны – качества, которые формируются в дошкольном детстве, но имеют «непреходящее» значение для всего последующего развития личности.

Исследования В. И. Котырло и Е. В. Проскуры показывают, что наибольшие трудности в первом классе испытывают не те дети, которые имеют недостаточный объем знаний и умений, а те, у которых не развита познавательная направленность, познавательная активность – привычка думать, решать задачи, искать новые стороны, свойства явлений.

В связи с этим, важным фактором и проявлением эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе является познавательная активность.

Исследованием методологии формирования и развития познавательной активности занимались Л. П. Аристова, Ю. К. Бабанский, М. А. Данилов, Б. П. Есипов, Л. В. Занков, И. Я. Лернер, В. Н. Максимова, А. М. Матюшкин, М. Н. Скаткин, Н. Ф. Талызина, И. Ф. Харламов, А. В. Усова, Т. Н. Шамова, Г. Н. Щукина и др.

Психологические аспекты формирования активности разрабатывались С. Г. Ананьевым, Л. И. Божович, Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др.

Практические проблемы формирования познавательной активности решались также отечественными учителями-новаторами: Ш. А. Амонашвили, И. П. Волковым, И. Н. Ильиным, С. Н. Лысенковой, В. Ф. Шаталовым, Р. Г. Хазанкиным и др.

В современных теоретических исследованиях, посвященных проблеме познавательной активности как одного из видов общей

активности личности, наметились следующие направления:

Первое связано с рассмотрением активности как общей категории особого свойства всех живых систем (человека, взрослого, ребенка). Его сторонники полагают, что активность – это специфический способ реагирования, поведения и взаимосвязи открытых материальных систем с объективно необходимыми условиями их существования. Такой подход связан с рассмотрением деятельности как специфической для социальной системы формы активности.

По мысли М. В. Демина, понятие «активность» шире понятия «деятельность», ибо оно присуще всему материальному миру, а деятельность характеризует лишь часть материального мира, а именно личность. Однако определение активности как широкой категории, включающей и деятельность, не позволяет охватить все многообразие процессов социального плана. Личность обладает специфическим видом активности – социальной самодеятельностью, в которой она достигает определенной цели. В то же время предметная деятельность, практика, как специфическая форма освоения человеком и преобразования природного и общественного бытия, наиболее полно раскрывает активный характер деятельности субъекта.

Таким образом, на наш взгляд, правомерно рассматривать активность личности, в том числе активность ребенка как самостоятельную категорию, как социальное явление, имеющее свои специфические особенности. Она может изменяться в связи с изменением самой личности и той социальной среды, в которой активность развивается.

Формирование сущности детской личности происходит в результате ее активного самопроявления и самоутверждения в деятельности, отношении, общении. Этот закон нашел подтверждение в психологии, установившей ведущую роль деятельности, особенно педагогически организованной, в становлении психических процессов, свойств и качеств детской личности (А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.).

Таким образом, следующее, второе направление связано с отождествлением понятий «активность» и «деятельность».

Анализ исследований данного направления позволяет рассматривать активность как качественную характеристику деятельности, как меру и степень ее проявления. «Активность является определенной характеристикой деятельности, которая может быть более или менее активной, то есть активность выступает в качестве показателя уровня деятельности».[90]

На наш взгляд, данный подход к сущности активности

как к качественной характеристике является верным, но не исчерпывающим. Сама по себе деятельность еще не предусматривает активность, поскольку человек может работать и без желания, настроения и интереса. Такая деятельность является механической, и не следует рассчитывать на ее участие в личностном развитии, в том числе и развитии познавательной активности. Интересующее нас развитие активности в обучении обеспечивается только активной, эмоционально окрашенной деятельностью, в которую ребенок вкладывает всю душу, в которой полностью реализует свои возможности, выражает себя как личность. Поэтому важным критерием изучаемой нами активности будет именно субъективное переживание личности.

Активность определяет качество деятельности через отношение субъекта, которое включает готовность, стремление действовать, проявлять инициативу, желание достичь намеченной цели с определенным качеством результата.

Так, по мысли В. С. Тюхтина, активность понимается прежде всего как проявление преобразовательного отношения человека к объекту познания. Данное отношение автор видит в возможности выхода за границу чувственно достигаемого отражения скрытых существенных связей вещей, в сочетании (связывании) различных чувственных образов; в вызове в памяти нужной информации; в качественно высшем предварении, то есть научном предвидении хода событий, процессов, в выработке планов деятельности; в претворении идеальных моделей действий в практические действия.[91]

В связи с этим, анализ работ С. Л. Рубинштейна позволяет сделать следующие выводы о сущности активности в деятельности:

1) всякая деятельность представляет собой процесс реализации отношений человека к окружающей действительности;

2) любая деятельность есть не односторонний процесс воздействия человека на природу, а обоюдный процесс, то есть взаимодействие.[92]

Таким образом, познавательную активность можно рассматривать и как цель деятельности, и как средство ее достижения, и как результат.[93]

Следует отметить, что в психолого-педагогической литературе существуют разные подходы к определению сущности познавательной активности. Так, Г. М. Муртазин связывает познавательную активность с управлением процессом учебного познания путем целенаправленного побуждения, стимулирования

и усиления этих процессов.[94]

С позиции нашего исследования представляет особый интерес определение Э. А. Красновского, согласно которому познавательная активность – это «проявление всех сторон личности школьника: это и интерес к новому, стремление к успеху, радость познания, это и установка на разрешение познавательных противоречий, учебных и жизненных проблем, это и готовность к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе процесса обучения».[95]

По мысли Т. И. Шамовой, познавательная активность не сводится лишь к простому напряжению интеллектуальных и физических сил ученика, а является «качеством деятельности, которое проявляется в отношении ученика к содержанию и процессу деятельности за оптимальное время, в мобилизации нравственно-волевых усилий на достижение учебно-познавательной цели».[96]

Таким образом, мы полагаем, что познавательная активность – качество деятельности, выражающееся в эмоциональном отношении ребенка к учебно-познавательной деятельности, в мобилизации нравственно-волевых усилий, направленных на овладение структурой деятельности.

Раскрывая существенные характеристики процесса формирования и развития познавательной активности, необходимо выделить причины, критерии и уровни познавательной активности.

Принимая за основу эмоциональное отношение ребенка к познавательной деятельности, ряд авторов выделяют следующие *критерии познавательной активности школьников:*

– вопрос учащихся к учителю (В. Н. Пушкин, Т. И. Шамова, В. И. Антипова, Т. А. Бокарева);

– склонность к анализу ошибок, критичность (В. Ф. Сибирякова);

– склонность к переносу знаний (В. Н. Пушкин);

– оперирование приобретенными знаниями и умениями, стремление поделиться информацией с другими (Г. И. Щукина);

– степень участия в коллективной работе класса (Л. М. Зюбин);

– стремление узнать причину явления (Т. И. Шамова, А. П. Канищенко);

– занятия по предметам в свободное время: чтение журналов, газет и др. (В. И. Антипова, Г. А. Бокарева, В. С. Ильина).

Обобщая выше перечисленные критерии познавательной активности путем выделения взаимосвязи ее с психическими процессами, Т. И. Шамова определяет следующие критерии:

– устойчивость внимания;

– интеллектуальная инициатива;

– соотношение кратковременного и долговременного запоминания;

– продуктивность мыслительной деятельности.[97]

Принимая во внимание выше перечисленные подходы к определению показателей, критериев познавательной активности, можно утверждать, что познавательная активность основывается на тесной связи с познавательными психическими процессами (вниманием, памятью, мышлением), единстве эмоционального и интеллектуального компонентов мышления.

Методологически важным для нас в обосновании путей развития познавательной активности являются современные идеи развивающего образования, целью которого является выработка у ребенка способности творчески осваивать и, главное, перестраивать новые способы деятельности в любой из исторически очерченных сфер культуры.

Опираясь на изученные закономерности развития высших психических функций, Л. С. Выготский[98] провел глубокий анализ проблемы соотношения обучения и психического развития ребенка – от решения этой проблемы непосредственно зависима стратегия обучения и воспитания, их содержание и методы. Л. С. Выготский обосновал закономерность, согласно которой цели и методы воспитания и обучения должны соответствовать не только уровню развития, уже достигнутого ребенком, но и «зоне его ближайшего развития». Он выделил два уровня (зоны) развития детей:

1. Уровень актуального развития – те наличные особенности психических функций ребенка, которые сложились на сегодняшний день – то, чего он достиг к моменту обучения.

2. Зона ближайшего развития – это то, что ребенок может сделать в условиях сотрудничества со взрослым, под его непосредственным руководством, с его помощью. Только то обучение является эффективным, которое ведет развитие, создает зону ближайшего развития ребенка, пробуждает и приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития. Зона ближайшего развития характеризует меру обученности ребенка, возможности усвоения им нового.

В условиях существования большого числа методов, средств развития познавательной активности, целесообразно обратиться к наиболее значимым для нашего исследования.

В исследованиях Ю. К. Бабанского, Н. И. Гамбурга занимательность рассматривается как средство привлечения интереса к предмету или процессу изучения, которое

способствует переходу познавательного интереса со стадии простой ориентировки, ситуативного интереса на стадию более устойчивого познавательного отношения, осознания сущности познаваемого.

Анализ исследований по проблеме занимательности позволяет выделить назначение занимательности в познавательной деятельности с различных позиций:

– занимательность может являться первоначальным толчком познавательного интереса, своеобразным трамплином к углубленной познавательной деятельности;

– служить опорой эмоциональной памяти, средством запоминания особенно трудных разделов и тем учебных курсов;

– быть разрядкой напряженной обстановки в классе, средством переключения эмоций, внимания, мыслей;

– быть средством повышения эмоционального тонуса учебной деятельности учащихся в коллективах с недостаточной работоспособностью в целях мобилизации внимания, волевых усилий.

Новизна, необычность, неожиданность, удивление – все эти чувства, являясь сильнейшими побудителями познавательного интереса, обостряют эмоционально-мыслительные процессы, «заставляя пристальнее всматриваться в предмет, наблюдать, догадываться, вспоминать, сравнивать, искать объяснения, находить выход из сложившейся ситуации». [99]

Таким образом, занимательность, выступающая в качестве стимула познавательного интереса и средства обучения, способствует, с одной стороны, приближению научных истин к пониманию ребенка (делая научные знания доступными), с другой – активизации его мышления, обострению эмоционального отношения к предмету познания.

Большинство исследований (М. Н. Скаткин, Г. И. Щукина, П. В. Якобсон и др.) к числу приемов, используемых для активизации мыслительной деятельности, относят следующие:

– самостоятельная работа учащихся;
– индивидуализация обучения;
– элементы программированного обучения;
– проблемное обучение;
– моделирование;
– конструирование;
– работа с вычислительными приборами.

С позиции нашего исследования, наряду с вышеперечисленными дидактическими средствами, особый интерес представляет использование опытно-экспериментальной

работы в развитии понятий.

Важнейшая особенность эксперимента в том, что у человека создается возможность управлять явлением, изменять направления поиска с целью выявления существенных свойств, закономерностей явлений, установления скрытых причинно-следственных отношений между предметами, явлениями. Использование специальных физических приборов, например, в процессе выявления разнообразия световых явлений (радуги, вечерней зари и т. д.), установления скрытых причин их возникновения придает таинственный и загадочный характер познавательной деятельности ребенка и, в связи с этим, способствует подключению чувств неожиданности, удивления. Общение малыша с природой, его восприятие окружающей действительности происходит в основном по естественным, чувственным, эмоционально-подсознательным каналам. Воспринимая природные явления, ребенок, прежде всего, выделяет наиболее яркое и необычное.

Естественные науки дают богатый материал для активизации познавательной деятельности дошкольников и младших школьников, достижения развивающего эффекта процесса познания. Их системный и в то же время проблемный, зачастую парадоксальный, материал с большим числом новых фактов позволяет «оживить» основы этих наук, организовать эвристический эмоционально переживаемый поиск «моментов истины», «повторения открытий» в проигрываемых и реальных образовательных ситуациях.

Роль воды, воздуха, почвы, света в Земной природе и, в частности, для человека трудно переоценить. Данные понятия, являясь «природообразующими» и общечеловеческими, всегда играли огромную роль в формировании в науке понятия об естественно – научной картине мира. Велика также их роль в мифологическом и религиозном мировоззрениях. Неслучайно термин «свет» и образ его источника, «светоча» («земелюшка-чернозем», «водица-царица» и др.) в самых разных значениях и формах встречаются в литературе и искусстве, где обеспечивается наиболее яркое эмоциональное переживание.

В работах Н. Н. Кондратьевой, С. Н. Николаевой, П. Г. Саморуковой, И. А. Хайдуровой и других авторов представлены результаты исследований по формированию различных природоведческих понятий (о воде, воздухе, почве и др.) у детей дошкольного возраста, установлению существенных связей между отдельными понятиями.

Однако необходимо отметить, что большинство вышеперечисленных исследований, раскрывая сущность явления,

в основном посвящены изучению роли явления в природе, его значения для человека, и в гораздо меньшей степени ориентированы на изучение существенных свойств понятия. Это в свою очередь затрудняет определение понятия, лишает основания систематизации работы в соответствии с логикой построения понятия.

Мышление, направленное на выявление причинных связей посредством экспериментирования, рассматривается как один из важнейших видов познавательной деятельности человека. Экспериментальное мышление, по классификации А. Деметроу, является одной из пяти основных специализированных структурных систем познавательной деятельности человека. Его функцией является выявление причинных связей во взаимодействующих структурах. В состав экспериментального мышления входят следующие компоненты: 1) комбинаторные способности, являющиеся краеугольным камнем данной специализированной системы и необходимые для исчерпывающего поиска всех возможных взаимодействий; 2) способности по формированию гипотез о возможных причинных отношениях; 3) способности строить планы экспериментов, направленных на проверку выдвинутых гипотез; 4) способности конструирования объяснительных моделей.[100]

Все эти положения являются основой для организации исследовательской, экспериментальной деятельности. Здесь ребенок самостоятельно сравнивает, анализирует, обобщает имеющиеся условия, происходящие изменения, подходит к пониманию существенных свойств предметов (явлений), выявляет причинно-следственные связи и отношения. Необходимо подчеркнуть специфику детского экспериментирования:

1. Детское экспериментирование является особой формой поисковой деятельности, в которой наиболее выражены процессы целеобразования, возникновения и развития новых мотивов личности, лежащих в основе самодвижения, саморазвития ребенка.

2. В детском экспериментировании наиболее мощно проявляется собственная активность детей, направленная на получение новых сведений, новых знаний.

3. Детское экспериментирование является стержнем любого процесса детского творчества.

4. В детском экспериментировании наиболее органично взаимодействуют психические процессы дифференциации и интеграции при общем доминировании интеграционных процессов.

5. Деятельность экспериментирования, взятая во всей ее полноте и универсальности, является всеобщим способом функционирования психики.[101]

Важнейшая особенность эксперимента состоит в наличии возможности управлять ходом изучения явления. В процессе экспериментирования ребенок выступает субъектом деятельности, осваивает ориентировочную основу поисковой деятельности, приобретая соответствующие умения. Житейские понятия уточняются, систематизируются, ребенок начинает подходить к пониманию явления с научных позиций. Экспериментальная деятельность активно включает в работу эмоциональную сферу личности дошкольников и младших школьников, обеспечивающую внутренний психологический механизм связи мышления с чувственно-предметной деятельностью, механизм смыслообразования.

Реализуя вышеуказанные идеи, мы разработали систему опытно-экспериментальной деятельности дошкольников и младших школьников. В приложении 5 представлено содержание данной работы с дошкольниками и младшими школьниками по развитию понятия «свет». Отличительной особенностью является учет общих диалектических этапов познания: основание – ядро – следствие – общее критическое истолкование. К этапу «основание» отнесено восприятие свойств, признаков предметов (явлений), обобщение представлений (их абстрагирование). «Ядро» включает действия по выделению существенных и несущественных свойств. На этапе «следствие» целесообразно определение понятия, выявление связей и отношений с другими понятиями. «Общие критические истолкования» мы развернули в соответствии с обобщенным планом А. В. Усовой:[102] цель – схема – ход – результат. Здесь необходимо подчеркнуть, что структурный компонент «схема» разрабатывает педагог совместно с детьми в виде иконических моделей и условных обозначений. Кроме того, необходимо подчеркнуть, что изложение хода опыта сопровождается проблемными вопросами для детей, содержание которых может варьироваться в зависимости от уровня развития в них понятия об исследуемом предмете или явлении.

Все это позволяет придерживаться определенной логики в организации экспериментальной работы с дошкольниками и младшими школьниками. Познавательной активности детей будут способствовать проблемные ситуации, проблемные вопросы, представленные в ходе реализации опытов. В процессе решения проблемной ситуации педагог помогает ребенку

использовать известные способы действия, перенеся их в незнакомые условия. Нередко для получения ответа требуется открытие нового способа; в этом случае ребенок может идти путем опытных проб. Искусство педагога заключается в умении правильно оценить как верные, так и неверные ответы, направляя поисковую деятельность детей.

Особое внимание при решении проблемных задач педагог уделяет неправильным ответам. Анализируя вместе с детьми путь решения и вывод, который был сделан, взрослый помогает им понять ошибочность решения и подводит к поиску нового способа. Прежде всего, должна поощряться познавательная активность ребенка; очень важен эмоциональный настрой, поддерживающий интерес к заданию. Доброжелательная оценка педагога, тактичный анализ причин, приведших к ошибке, совместная заинтересованная деятельность, позволяет детям правильно реагировать на неудачу, не бояться высказывать свое мнение. Атмосфера эмоционального творческого подъема создает ощущение радости познания.

Следует особенно подчеркнуть, что содержание и последовательность организации опытно-экспериментальной работы будут зависеть от уровня развития познавательных способностей детей, их предшествующего опыта, имеющейся у них понятийной базы, и т. д.

Развитие естественнонаучных понятий дошкольников и младших школьников эффективно в условиях личностно-ориентированного образования, обращенного к чувствам, индивидуально неповторимому внутреннему миру человека. Такое образование имеет диалогический, размышляющий, понимающий, сопереживающий характер. Во многом это определяется личностью педагога, степенью его педагогического мастерства, уровнем педагогической рефлексии, глубиной профессионально-педагогического мышления.

Таким образом, мы полагаем, что познавательная активность является фундаментом эмоционально-познавательной готовности ребенка к школьному обучению, основой развивающего образования дошкольников и младших школьников. Именно поэтому необходимо использование системы специальных работ и упражнений, активизирующих этот процесс (с учетом особенностей детского мышления и способов его развития). К числу подобных работ, упражнений, занятий относятся в нашей методике такие, как программированные упражнения, развивающие занятия, опытно-экспериментальная деятельность по развитию у дошкольников естественнонаучных понятий. В приложении 6 развивающие задания и упражнения

для дошкольников и младших школьников по развитию понятий: почва, воздух, вода, свет.

Наша экспериментальная работа показала, что, наряду с развитием логико-дискурсивной стороны мышления, роль вышеуказанных дидактических средств в развитии его интуитивно-образной, эмоционально-чувственной стороны несомненна. В частности, использование специальных физических приборов в процессе выявления разнообразия физических явлений, скрытых причин их возникновения придает таинственный и загадочный характер познавательной деятельности ребенка и, в связи с этим, способствует подключению чувств неожиданности, удивления.

В итоге следует сформулировать общие выводы:

1. Эмоционально-познавательная готовность ребенка к школьному обучению – это готовность, определяющая соответствующий уровень внутренней организации мышления ребенка, способствующий произвольной регуляции эмоциональных состояний, овладению структурой учебно-познавательной деятельности. Полноценное осуществление любых форм деятельности дошкольника зависит от согласованного функционирования интеллекта и эмоций, выступающих в качестве внутреннего психологического механизма связи вербального и образного компонентов на уровне основных форм мышления, познавательных процессов, мыслительных операций, обеспечивая, таким образом, целостность мыслительного процесса.

2. Эффективное развитие эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе в значительной мере зависит от выделенного нами комплекса педагогических условий, среди которых необходимы и достаточны следующие:

– учет специфики детского мышления в организации познавательной деятельности: опора на эмоционально-чувственные, интуитивные, образные процессы познания;

– совершенствование содержания диагностики эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе с учетом дополнительности образного и вербального в мышлении дошкольника;

– использование системы специальных работ и упражнений по развитию эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе;

– совершенствование подготовки педагога к организации системы познавательной деятельности старших дошкольников.

3. Результатом и критерием эффективности развития

эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе являются показатели обсуждаемой готовности:

– способность ребенка эмоционально относиться к школе, адекватно переживать свои успехи и неудачи в учебных ситуациях;

– гибкость, мобильность мыслительных процессов и эмоциональных состояний;

– способность ребенка устанавливать аналогии, сравнивать, классифицировать, обобщать свойства предметов и эмоциональные состояния;

– способность ребенка к произвольной регуляции мыслительных процессов и эмоциональных состояний.

4. Реализация комплекса педагогических условий эффективного развития эмоционально-познавательной готовности старших дошкольников к обучению в школе требует оперативной диагностики уровней обсуждаемой готовности и ее соответствующей корректировки.

Глава 3. психолого-педагогические основы формирования историко-краеведческих понятий у младших школьников

3.1. Патриотизм как нравственная основа формирования историко-краеведческих понятий

В настоящее время на нашу историческую арену выходит новый социальный тип личности, основными характеристиками которого являются деловитость, уверенность в себе, независимость, яркая индивидуальность. В тоже время в обществе ощущается «дефицит нравственности»: как у отдельных личностей, так и во взаимоотношениях между людьми. Одним из характерных проявлений духовной опустошенности и низкой культуры выступило утрачивание патриотизма как одной из духовных ценностей нашего народа. В последние годы наблюдается отчуждение подрастающего поколения от отечественной культуры, общественно-исторического опыта своего народа. Особенно важная роль в патриотическом воспитании, развитии национального самосознания и национальной гордости принадлежат истории, родному языку, географии, отчизноведению. История является одним из важных факторов воспитания чувства патриотизма. Подлинный патриотизм основывается на глубоком понимании прошлого, так как почерпнутый в прошлом опыт может помочь в созидании будущего.

К. Д. Ушинский считал, что у детей необходимо развивать «инстинкт местности», где они живут, знание своего непосредственного окружения и умение соотносить его с изучаемым материалом. С преподаванием предмета «Отечествоведение» автор связывал знакомство с элементами географии, истории, естествознания, изучением родного языка. В содержании учебного предмета «Отечествоведение» (1863 г.) К. Д. Ушинский вкладывал комплексную характеристику края, региона проживания, где на основе местных сведений у детей формируются общенаучные знания.[103]

Краеведческий подход в педагогической деятельности разрабатывался такими русскими педагогами, методистами в конце XIX в., как П. Н. Белоха, Д. Д. Семёнов, И. Н. Белов, М. В. Овчинников, А. Я. Гердт, А. Ф. Соколов, В. П. Вахтеров, Д. Н. Кайгородов, Е. А. Звягинцев. Однако сама идея обращения к местному материалу прослеживается уже в педагогических трудах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. Ф. Дистервега, М. В. Ломоносова, Н. И. Новикова. Наиболее распространенным является определение краеведения, как изучение учащимися

на уроке и во внеурочное время природы, социально-экономического и культурного развития местного края.

Идеи совершенствования педагогического процесса с использованием элементов краеведения, межпредметных связей имели место в работах методистов И. С. Матрусова, Н. Н. Баранского, А. З. Сафиуллина, Н. С. Борисова, Н. А. Милонова и др., где отмечалась эффективность сочетания учебного и внеурочного краеведения.

Несмотря на то, что педагогикой накоплен определенный опыт патриотического воспитания учащихся, необходимо указать на недостаточную реализацию педагогического потенциала краеведения в данном вопросе. Анализ литературы показывает, что историко-краеведческий материал не получил широкого применения в начальной школе. К тому же, в определенный период к историко-краеведческому материалу применялся политизированный подход, и с этих позиций рассматривалась его ценность. Традиционно подчёркивается воспитательная функция: краеведение – это воспитание патриотизма с опорой на природу, быт, культуру и духовные ценности, традиционные для России. Воспитание национального самосознания, чувства любви к своей «малой Родине» – по-прежнему актуальный аспект краеведческого образования.

В настоящее время отмечается, что школа должна учитывать региональные особенности, опираться на местные условия и традиции, духовную и материальную культуру определенной области, региона.[104] В региональном компоненте образования заложена идея целенаправленного изучения учащимися края или региона. В современных условиях происходит возрождение национальных традиций в образовании.

Чувство патриотизма присуще взрослому, сознательному человеку, имеет глубокие корни, которые уходят в его детство. Маленький ребенок, которому всё окружающее пока загадочно и непонятно, в первую очередь начинает испытывать чувство любви к матери, затем к окружающим его людям, далее родной местности и природе. По мере взросления ребенка эти чувства не проходят, наоборот, они укрепляются, развиваются дальше, чувство привязанности и представления о родных местах расширяется и углубляется за счет познания своей страны.

Можно выделить ряд общепринятых трактовок определения патриотизма, которые встречаются в отечественной справочной литературе. Чаще всего выделяется чувственная, эмоциональная сторона этого понятия. Наиболее полное определение содержится в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля, который определяет патриотизм как «любовь к Отчизне»,

а патриот – это «любитель Отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник или отчизник».[105]

«Словарь русского языка» С. И. Ожегова определяет патриотизм как «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу».

В «Большой советской энциклопедии» патриотизм характеризуется как «любовь к Родине, отечеству и своему народу, к лучшим национальным традициям. Само слово «патриотизм» происходит от греческого patris, что в переводе означает родина, отечество. Это явление историческое, в каждую данную эпоху имеет различное социальное и классовое содержание».[106] Через данное чувство осуществляется связь отдельного человека со страной и народом. Отдельную группу составляют работы, в которых содержится более глубокий анализ понятия патриотизма, без ссылок на политические взгляды, акцентируется внимание на деятельной стороне патриотизма.

В «Психолого-педагогическом словаре», дается следующее определение: «Патриотизм – это чувство любви к своему Отечеству, готовность подчинять свои личные и групповые интересы общим интересам страны, верно служить ей и защищать её».[107]

В «Советской исторической энциклопедии» патриотизм определяется как чувство любви к Родине, идея, сознание гражданской ответственности за судьбы отечества, выражающееся в стремлении служить ради своего народа, защиты его интересов».[108]

Итак, анализ вышепредставленных определений патриотизма позволяет подчеркнуть нравственную основу данного понятия, содержанием которого является любовь и преданность Отечеству, готовность служить интересам своей Родины, гордость за ее прошлое и настоящее.

Достаточно полно, на наш взгляд, раскрыто содержание данного понятия в монографии И. Е. Кравцева: «Патриотизм – это любовь к своему отечеству, к родным местам («земле отцов»), к родному языку, к передовой культуре и традициям, к продуктам труда своего народа, к прогрессивному общественному и государственному строю. Патриотизм – это беззаветная преданность своей родине, готовность защищать ее независимость, это борьба против угнетения и эксплуатации людей внутри страны, солидарность с трудящимися других стран».[109] Далее он отмечает, что патриотизм – понятие диалектическое, которое в зависимости от условий и обстановки, сложившейся в той или иной стране может иметь как социальное, так и демократическое содержание.

Н. В. Ипполитова дает определение патриотизма с учетом особенностей современных условий, отмечая, что его необходимыми составляющими должны выступать любовь к Родине, к родным местам, родному языку, уважение к прошлому своей Родины, к традициям и обычаям своего народа, знание истории Родины, понимание задач, стоящих перед страной, и своего патриотического долга, уважение к другим народам, их обычаям и культуре, нетерпимость к расовой и национальной неприязни, стремление к укреплению чести и достоинства Родины, уважение к армии и готовность защищать Родину, готовность служить интересам Родины, активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов.[110]

Обобщая имеющиеся подходы к трактовке понятия «патриотизм», выделим его основные составляющие:

– любовь к Родине, к родным местам, родному языку;

– уважение и знание истории своей Родины, традиций, культуры и обычаев своего народа;

– нетерпимость к расовой и национальной неприязни;

– стремление к отстаиванию чести и достоинства Родины, готовность защищать её, готовность служить интересам Родины;

– активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов.

Необходимо также особенно подчеркнуть эмоциональный компонент в трактовке данного понятия, что обусловлено соотношением эмоциональных и рационально-познавательных начал патриотизма. Развитие чувства любви к Родине справедливо считали первоосновой воспитания Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци, Ф. А. Дистервег, К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой и др.

Данное чувство объединяет в себе уважение к народу, истории, традициям и культуре России, бережное отношение к родной земле. Чувство любви к Родине включает веру в возможности и понимание особенностей своего народа, переживание за его будущее. Здесь важно подчеркнуть, что гордость за свой народ сочетается с глубоким уважением к людям разных национальностей, населяющих родную страну. Любовь к родине неразделима с эмоциональными переживаниями красоты природы, осознанием ответственности за наш общий дом – планету Земля.

Идеи патриотического воспитания нашли свое отражение в памятниках Древнерусской культуры: «Поучение детям» Владимира Мономаха, «Слово о полку Игореве», «Повести

об Александре Невском», «Задонщина», «Сказания о Мамаевом побоище» и др. Основные патриотические идеи этих источников получили наиболее полное и всестороннее развитие в философско-педагогическом наследии русских просветителей XVIII–XIX веков.

Русские просветители второй половины XVIII века М. В. Ломоносов, Н. И. Новиков, А. Н. Радищев подчеркивали необходимость патриотического воспитания подрастающего поколения. Стоит выделить, что слова «патриот» и «гражданин» в то время служили синонимами. Здесь уместно вспомнить идеи А. Н. Радищева о том, что истинный сын Отечества искренне и бескорыстно служит своей Родине. «Не все рожденные в отечестве достойны величественного наименования сына Отечества (патриота)… Истинный человек и сын Отечества есть одно и то же… Он пламенеет нежнейшею любовью к целостности и спокойствию своих соотчичей. …Тот есть, прямо благодарен, которого сердце не может не трепетать при одном имени Отечества…».[111]

Созвучные идея воспитания «добрых граждан» счастливых и полезных отечеству высказывает в воспитательной программе Н. И. Новиков. Как и все просветители, педагог полагал, что «процветание государства, благополучие народа зависят не отменно от доброты нравов, а доброта нравов – не отменно от воспитания».[112] Только воспитание, согласно Новикову, подлинный творец нравов.

Русские просветители верили во всесилие просвещения в деле общественного преобразования. С его помощью они стремились сформировать высоконравственных, высокообразованных, трудолюбивых граждан, «истинных сынов Отечества», которые своей деятельностью будут содействовать развитию государства, в борьбе со злом.

«Истинным сыном Отечества» официальная педагогика признавала только тех граждан, которые, не имея собственных мыслей и суждений, слепо повиновались воли правительства и законам. Человеку, проявившему хотя бы малейшие сомнения в «прозорливости и праводушии» правительства, отказывалось в звании «сына Отечества». Таким образом, отстаивая идеал свободной человеческой личности, «истинного сына Отечества», русские просветители выступали против правительственной программы воспитания преданного самодержавию подданного. Воспитание «сына Отечества» рассматривалось ими «вне времени и вне исторической и классовой среды», моральные качества которого им представлялись «как всеобщие и вечные».[113]

Серьёзное внимание уделяли вопросам патриотизма

и патриотического воспитания отечественные педагоги XIX-начала XX века. Главная цель воспитания, по мнению В. Г. Белинского, состояла в том, чтобы во всякой сфере деятельности… – быть человеком. «Кто не сделается, прежде всего, человеком, тот плохой гражданин», – писал критик.[114] Гуманность, человеколюбие он считал основой всех добродетелей, ибо тот, кто не носит в своем сердце любви к человеку, тот не имеет любви к отечеству. Любовь к родине В. Г. Белинский признавал основой общественной нравственности. Именно так мыслитель определял основу истинного патриотизма.

Историческое событие, имевшее место в России в начале XIX века, – Отечественная война 1812 года – обострило в россиянах чувство глубочайшего патриотизма и национальной гордости и положило начало своеобразному развитию русской общественной мысли – славянофильству. Возникшие в конце 30-х годов XIX века, в условиях нарастающего кризиса самодержавно-крепостнического строя, это философское течение решительно выступило с призывом: «Будем во всем русскими!» В этом призыве звучал прямой вызов западной ориентации властей. Согласно воззрениям славянофилов, Россия должна решительно отказаться от слепого копирования иноземных порядков и норм жизни, идти вперед своим, самобытным и независимым путем. Эти мысли славянофилов не утратили своей актуальности и на сегодняшний день.

Идея народности, выдвинутая в общем виде В. Г. Белинским, в педагогическом плане впервые была обстоятельно рассмотрена К. Д. Ушинским. Он пришёл к выводу, что эти особенности обусловлены, в конечном счете, своеобразием исторически сложившихся черт характера народа каждой страны, его склонностями и потребностями, которые и составляют, по мнению Ушинского, суть того, что он называл народностью.

Идея народности пронизывает большинство работ К. Д. Ушинского: «Вопрос о народных школах», «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в общественном воспитании», «Воскресные школы» и др. К. Д. Ушинский полагал, что чем полнее и разумнее будет строить школа свою учебно-воспитательную работу на основах народности, тем ближе станет она к жизни народа и тем лучше будет выполнять задачу подготовки поколения патриотов своей родины, защитников истинных интересов родного народа, одновременно уважающих и другие народы.

Борьба К. Д. Ушинского против слепого перенесения в русскую школу образовательных западноевропейских систем

обусловила ту значимость, которую он придавал национальному аспекту в воспитании. Он заявил, что механического перенесение на русскую почву систем воспитания и обучения, сложившихся в иных исторических условиях, у других народов, принесет скорее вред, чем пользу. К. Д. Ушинский впервые в русской педагогике обратил внимание на создание национальной системы воспитания: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа… Только народное воспитание является живым органом в историческом процессе народного развития».[115] Природа, семья, общество, народ, религия, а особенно язык и история с раннего детства воздействует на ребенка, прививая ему патриотические чувства, любовь и уважение к истории, культуре России. Исходя из принципа народности воспитания, К. Д. Ушинский считал патриотическое чувство высоким, наиболее сильным чувством человека, «общественным цементом», который «связывает людей в честное, дружное общество». Русские педагоги: Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, В. Я. Стоюнин, В. Н. Сорока – Росинский, Д. Д. Семенов и др., впитавшие в себя идеи К. Д. Ушинского, призывали учить воспитанников ощущать себя русским и гордиться своей нацией, любить Россию и быть счастливым оттого, что она твоя Родина.

Для нашего анализа важным представляется понятие патриотизма в философской системе Л. Н. Толстого, которое наполняется широким гуманистическим содержанием общечеловеческой любви: «Сущность человеческой жизни и высший закон, долженствующий руководить ею, есть любовь».[116] В развитии нравственного самосознания, в стремлении к нравственному самосовершенствованию Л. Н. Толстой видит главный путь становления патриотизма, гражданственности. В трудах философов XIX века встречается ещё одна важная идея: «Не просто знайте…, а верьте себе, тому вечному, разумному и благому началу, которое живет в каждом из нас» – эту мысль мы находим у Л. Н. Толстого. Ей созвучны идеи Ф. М. Достоевского, А. М. Карамзина которые считали, что только с помощью разума нельзя достичь нравственного совершенства и вера как иррациональное духовное состояние, наряду с любовью, обеспечивает нравственную стойкость человека.

Можно согласиться с В. С. Соловьевым о том, что патриотизм, который ставит благо своего народа как что-то отдельное и противоположное всему другому является «мнимым» патриотизмом. Последний окажется в противоречии не с чужими,

а со своим собственным народом в его лучших стремлениях. Философ отмечает, что «смысл и вдохновение частного – только в связи и согласии его со всеобщим».[117]

Такое понимание патриотизма было присуще и Н. А. Добролюбову: «Патриотизм живой, деятельный именно и отличается тем, что он исключает всякую международную вражду, и человек, одушевленный таким патриотизмом, готов трудиться для всего человечества, если только может быть ему полезен. Ограничение своей деятельности в пределах своей страны является у него вследствие сознания, что здесь именно его настоящее место, на котором он может быть наиболее полезен… Настоящий патриотизм, как частное проявление любви к человечеству, не уживается с неприязнью к отдельным народностям…»[118]

Октябрьский переворот, обусловленный социалистической революцией 1917 года, захватил все сферы общественной жизни России. На мировой арене появилось первое в мире социалистическое государство. С этого момента берет свое начало повсеместное утверждение идеалов и принципов рабочего класса, оказавших существенное влияние на формулировку целей и задач, на определение содержания и методов воспитания подрастающего поколения.

В центре идеи Н. К. Крупской, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, С. Т. Шацкого и других педагогов периода Советской России было воспитание гражданина-патриота своей Родины. Они выделяли такие качества личности, которые необходимы для любого сознательного гражданина каждой эпохи: гражданственность, активность, дисциплинированность, ответственность, целенаправленность.

Воспитательная работа школы в рассматриваемый период приобретала все более идеологическую окраску. Значительное место занимала борьба с религиозными верованиями, с так называемыми религиозными предрассудками, с проявлениями, как считалось, буржуазных пережитков в сознании и поведении учащихся. В начале 1918 года был принят декрет «О свободе совести…», провозгласивший отделение церкви от государства и церкви от школы. В 1925 году Наркомпросом было издано методическое письмо «О безрелигиозном воспитании».

Однако, практика школьной работы и в особенности, практика жизни и деятельности пионерских организаций пошла дальше: безрелигиозное воспитание превратилось в антирелигиозное. Во все времена исторического развития России православная нравственность содержала в себе огромный потенциал для патриотического воспитания подрастающего

поколения, синтезируя в себе всю общечеловеческую культуру. Проблема патриотического воспитания получила теоретическое обоснование в работах советских педагогов: П. Н. Груздева, Б. П. Есипова, И. А. Каирова, И. П. Огородникова, М. М. Пистрака, П. Н. Шимбирева и др.

С позиции нашего исследования необходимо подчеркнуть, что с середины 30-х годов значительное место в учебном плане школы занял курс гражданской истории. В соответствии с принятым постановлением ЦК «О преподавании гражданской истории в школах СССР» (1934 г.) программы по истории перестраивались. С этого момента курс истории становится одним из действенных средств идейно-политического и нравственного воспитания учащихся, формирования у них чувства советского патриотизма, сознательного отношения к учению, труду и общественной работе. Широко использовались краеведческие материалы, которые давали возможность познакомить учащихся с природой родного края, способствовали формированию у них бережного отношения к природе, ко всему тому, что создано трудом человека.

Суровые испытания Великой Отечественной войны обострили патриотические чувства нашего народа, объединили и сплотили его перед лицом общей беды. Прочно вошла в жизнь школы информация о положении дел на фронтах, о героических подвигах солдат, партизан и подпольщиков.[119] Глубоко осознанные и прочувствованные подвиги героев воспитывали у учащихся веру в победу и являлись источником внутреннего побуждения к защите Родины, к активной, патриотической деятельности, прилежной учебной работе.

Однако в данный период был накоплен немалый опыт по воспитанию у школьников любви к своей Родине. Развернувшаяся в послевоенные годы краеведческая, поисковая работа пионеров и комсомольцев не могла не формировать уважение к «малой Родине», чувство глубокой благодарности к старшему поколению – поколению победителей в войне с фашизмом, поднявшему из руин города и села. В связи с этим следует обратиться к педагогической теории В. А. Сухомлинского. В трудах педагога понятие «Родина» выступает узловым пунктом его педагогической деятельности.

По мнению Сухомлинского, идеи патриотизма должны преломляться в личном духовном опыте каждого человека, отражаться в его нравственном облике и чувствах, воплощаться в практических делах. «Успех воспитания зависит от умелого постоянного воздействия на все стороны личности воспитанника – его разум, эмоциональную и волевую сферы»,

утверждал педагог.[120] Главным источником патриотизма В. А. Сухомлинский считал природу родного края, поэтому экскурсиям и прогулкам в природу педагог придавал большое значение «В эти мгновения запечатлеваются яркие картины детства, в их сердцах выразительнее выделяются тысячи нитей к тому великому и вечному, имя чему народ, его язык, культура, литература, искусство, школа, семья, слава умерших и прекрасное грядущее новых поколений».[121]

Вечно живым и ничем незаменимым источником патриотических чувств В. А. Сухомлинский считал взаимную любовь родителей и детей, взаимную преданность и верность, создающие честь семьи и рода, честь отцов, дедов и прадедов. Гордость моральным достоянием семьи составляют идейные, нравственные и гражданские корни человеческой личности, являются первой колыбелью гражданственности. «Человек, не воспитанный должным образом в этой колыбели, – писал педагог, – человек, низменный в глубоко личном, не может быть истинным сыном Отечества в общественном. …Тот, кто забыл колыбель, из которой поднялся, чтобы пойти по земле, кто равнодушен к матери, вскормивший и воспитавший его, неспособен переживать возвышенные патриотические чувства».[122]

Сегодня становится очевидным, что в ходе радикальной перестройки духовной жизни, как в послеоктябрьский период, так и в годы строительства социализма в нашей стране была нарушена преемственная связь с духовными ценностями, нравственным миром, культурным богатством и историческим опытом предшествующих поколений. Так, анализируя духовные ценности людей социалистического общества, С. Ф. Анисимов прямо заявляет, что духовный мир советских людей понес определенные потери, потому что забылись ценности духовной жизни человека, имеющие непреходящее общечеловеческое значение. К таковым С. Ф. Анисимов отнес распространенное прежде в народе эмоционально насыщенное восприятие родной природы, родных мест, «малой Родины», бережное сохранение в памяти всего того, что с этим образом и ощущением связано.[123]

Распад Советского Союза повлек за собой изменения в структуре государственных взаимоотношений с ярко выраженным национальным самовыражением народов. Изменение мировоззренческих ориентиров повлияло на смысловую интерпретацию понятий «патриотизм», «отечество». Без патриотических чувств, мыслей, поступков человек не может быть назван гражданином в наиболее полном смысле этого слова. Именно поэтому, вполне правомерно в Законе РФ

«Об образовании» в качестве одного из принципов государственной политики в этой сфере выдвинуто «воспитание гражданственности, …любви к Родине».[124] Идея воспитания патриотизма и гражданственности приобретает сегодня государственное значение. 16 февраля 2001 года Постановлением Правительства Российской Федерации принята Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы». Программа, ориентированная на все социальные слои и возрастные группы граждан России, определяет основные пути развития системы патриотического воспитания граждан, её основные компоненты, позволяющие формировать готовность российских граждан к служению Отечеству.

21-22 ноября 2001 года состоялся Гражданский форум, посвященный проблемам становления и развития гражданского общества в современной России. Важное место в обсуждениях занимали вопросы патриотического и гражданского воспитания. Мы пришли к необходимости признания того, что патриотизм выражается в преданности высшим нравственным ценностям народа, опирается на духовные традиции предшествующих поколений, на более чем тысячелетнюю историю многонациональной России, хранителем и продолжателем нравственного величия которой выпало быть современным поколениям. В этой связи, на основе исторически-естественных корней патриотизм выдвигается на особые позиции в духовном мире личности.

Заканчивая сравнительный анализ развития отечественной теории патриотического воспитания и историко-краеведческого образования, необходимо отметить следующее:

1. Вопросам воспитания у подрастающего поколения любви к Родине, ценностного отношения к ней всегда уделяли внимание видные ученые прошлого, но эта проблема остается актуальной и в современных условиях. Историко-логический анализ научной литературы позволяет нам трактовать патриотизм как «любовь к Отчизне», а патриота как «любителя Отечества, ревнителя о благе его, отчизнолюба, отечественника или отчизника».

2. Эволюция педагогических идей воспитания гражданина и патриота проходила в условиях острых противоречий, нашедших свое отражение в общественной, политической и экономической жизни нашей страны.

В настоящее время складывается своеобразная педагогическая ситуация, связанная с уникальностью формирования патриотизма у детей. Уникальность ситуации заключается в том, что Россия начала XXI века претерпевает

глобальное идеологическое преобразование в ходе строительства общества, опирающегося на деятельность активной и нравственной личности. Это обстоятельство требует активного включения в учебный процесс соответствующей методики формирования историко-краеведческих понятий на основе развития патриотизма и нравственности у младших школьников.

3. В содержание понятия «патриотизм» входят такие составляющие как:

– любовь к Родине, к родным местам, родному языку;

– уважение и знание истории своей Родины, традиций, культуры и обычаев своего народа;

– нетерпимость к расовой и национальной неприязни;

– стремление к отстаиванию чести и достоинства Родины, готовность защищать её, готовность служить интересам Родины;

– активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов.

4. Историко-краеведческий материал является ядром воспитания патриотизма, основой устойчивых, постоянных (а не только «мобилизационных») его проявлений, поэтому формирование историко-краеведческих понятий выступает основной задачей решения обострившейся сейчас проблемы патриотического воспитания.

5. Педагогический процесс в начальной школе располагает значительными возможностями для формирования историко-краеведческих понятий младших школьников на историческом, краеведческом материале (накоплен определенный опыт по использованию краеведения в преподавании истории, природоведения, окружающего мира, чтения, во внеклассной работе, вводятся курсы историко-краеведческой направленности «Отчизноведение»). Это будет способствовать развитию исторической памяти, патриотизма, любви к Отечеству, к России.

3.2. Педагогические условия формирования историко-краеведческих понятий у младших школьников

В результате анализа исследований и собственного педагогического опыта работы, мы сделали вывод, что для более эффективного формирования историко-краеведческих понятий у младших школьников необходимо создать комплекс педагогических условий. Многообразный характер существующих разработок педагогических условий объясняется различиями в постановке конкретных целей исследования.

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на достижение поставленной цели. По нашему мнению, эти условия должны быть направлены на поддержку психологической комфортности, развитие когнитивных, эмоциональных и волевых процессов, поощрение творческой активности младших школьников.

Успешная реализация нашей методики возможна лишь при выделении и выполнении необходимых и достаточных педагогических условий по степени их преемственности и новизны. В необходимых условиях должна доминировать преемственность, а в достаточных – новизна.

В разработанный и адаптированный нами комплекс педагогических условий входят три необходимых и два достаточных условия (в последних доминирует новизна) – их определяют следующие положения:

– формирование историко-краеведческих понятий происходит с учетом их духовно-нравственного и эмоционально-чувственного потенциала;

– активизируются самостоятельность и инициативность детского мышления с усилением творческих начал;

– оптимально выбираются содержание и приёмы планирования учебного материала с учетом специфики детского мышления;

– методика формирования данных понятий строится на основе общих диалектических этапов познания и соответствующих свойств или признаков понятий;

– создаются и используются специальные дидактические материалы для объективной и оперативной диагностики уровня сформированности понятий и познавательных умений.

Рассмотрим каждое из предложенных педагогических условий более подробно. Обоснованию первого необходимого условия – формирование историко-краеведческих понятий происходит с учетом их духовно-нравственного и эмоционально-чувственного потенциала посвящен параграф 3.1. Здесь следует подчеркнуть некоторые моменты. История является одним из важных факторов воспитания чувства патриотизма. Несмотря на то, что педагогикой накоплен определенный опыт патриотического воспитания учащихся, необходимо указать на недостаточную реализацию педагогического потенциала краеведения в реальной практике образовательного процесса в школе: историко-краеведческий материал не получил широкого применения в начальной школе; в определенный период к данному материалу применялся политизированный подход.

Корни чувства любви к Родине уходят к малой родине, т. е. к тем местам, где родился человек и вырос. Именно с «малой родины» и начинается Великая Родина. Смысловым центром данных понятий является патриотизм. Формирование историко-краеведческих понятий возможно только на основе развития определенных качеств патриотизма. Нами выделены и конкретизированы такие качества патриотизма как:

– любовь к Родине, к родным местам, родному языку;

– уважение и знание истории своей Родины, традиций, культуры и обычаев своего народа;

– нетерпимость к расовой и национальной неприязни;

– стремление к отстаиванию чести и достоинства Родины, готовность защищать её, готовность служить интересам Родины;

– активное и сознательное участие в трудовой деятельности при сочетании личных и общественных интересов.

В процессе формирования историко-краеведческих понятий у младших школьников необходимо активизировать эмоциональный компонент мышления детей. Такое чувство, как патриотизм в основном формируется в школьные годы. В дальнейшем это чувство становится более осознанным. Поэтому важно, чтобы ознакомление детей с родной страной, ее культурой, ее прошлым, духовным богатством рождали в них глубокий эмоциональный отклик.

Чувство патриотизма объединяет в себе любовь к Родине, уважение к истории, традициям и культуре России, народу, бережное отношение к родной земле. Это чувство включает веру в возможности и понимание особенностей, своего народа, переживание за его будущее. Здесь важно подчеркнуть, что гордость за свой народ сочетается с глубоким уважением к людям разных национальностей, населяющих родную страну. Любовь

к родине неразделима с эмоциональными переживаниями красоты природы, осознанием ответственности за наш общий дом – планету Земля.

В современной школе необходимо воспитывать у учащихся стремление добровольно и естественно поступать в соответствии с принятыми в обществе нравственными идеалами и нормами в конкретных, исторически сложившихся формах. Это, безусловно, потребует соответствующей корректировки школьного образования, призванного обеспечить необходимый уровень гуманитарного мышления, нравственных и духовных ценностей, без которых невозможно сформировать национальное самосознание, воспитать русский национальный характер, развивать самобытность личности, воспитать историческую память, патриотическое сознание, любовь к Отечеству, России.

Второе необходимое условие – активизируются самостоятельность и инициативность детского мышления с усилением творческих начал.

Процесс обучения возможен только при условии взаимосвязи учителя и ученика. Это положение является центральным звеном современной идеи «педагогики сотрудничества».

Прежде всего, следует подчеркнуть, что создание положительного отношения ученика к работе по усвоению понятия происходит при наличии соответствующих положительных мотивов. В процессе формирования историко-краеведческих понятий необходима активизация самостоятельной мыслительной деятельности учащихся. Одним из приемов, способствующих данному процессу является создание проблемной ситуации, в результате анализа которой учащиеся приходят к выводу о недостаточности имеющихся у них знаний для объяснения нового явления, нового факта и необходимости введения нового понятия. Здесь целесообразно вспомнить слова С. Л. Рубинштейна о том, что мыслить человек начинает тогда, когда у него есть необходимость что-то понять. Проблемная ситуация повышает эмоциональный настрой учащихся, их интерес к изучению нового, активизирует внимание, мышление, способствует лучшему пониманию значения усвоения понятий для практической деятельности.

В основе проблемного подхода в обучении лежит психологическая теория развития человеческого мышления А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, согласно которой начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация, и умственное развитие обучаемых происходит в процессе преодоления ими интеллектуального затруднения в ходе ее разрешения. Проблемная ситуация – это совокупность

обстоятельств, обеспечивающих возникновение и разрешение (выполнение) проблемных вопросов, задач или заданий. Она возникает в специфических условиях процесса обучения, специально создаётся педагогическими приёмами, методами и средствами.

Проблема может быть поставлена как в начале изучения понятия, так и в процессе работы над ним или на этапе закрепления. Время и место постановки проблемы зависит от характера материала, наличия наглядности, уровня подготовки учащихся, начальных знаний по теме.

Ответ на поставленную перед ними проблему ученики находят, во-первых, анализируя объяснение учителя, во-вторых, проводя совместное исследование посредством работы с информацией, текстом учебника, наглядностью. В преподавании истории принято задавать вопросы, требующие анализирующего ответа, расчленения целого, перечисления его частей, воспроизведения текста учебника.

В экспериментальной части нашего исследования мы реализовали четыре типа проблемных ситуаций:

1) ситуации, связанные с тем, что школьник не знает способа решения задачи (задания), не может ответить на проблемный вопрос, поскольку не имеет достаточного объёма необходимых знаний;

2) ситуации, которые ставят школьника в новые условия решения задачи (задания, вопроса), а учащийся располагает лишь старыми знаниями;

3) ситуации, связанные с возникновением у школьника противоречия между теоретически возможными путями решения задачи и практической несущественностью избранного способа;

4) ситуации, обеспечивающие возникновение у школьника противоречия между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием знаний.

Для создания указанных выше проблемных ситуаций мы использовали следующие способы и приёмы: побуждение школьников к теоретическому объяснению стандартных (алгоритмических) способов, приёмов выхода из проблемной ситуации; широкое использование ситуаций из прошлого опыта учеников; поиск условий использования результата выполнения проблемного задания; побуждение к анализу, синтезу, обобщению, систематизации и другим мыслительным операциям; выдвижение предположений и другие.

При этом работа школьников с позиций проблемного обучения строилась нами в следующей последовательности: поиск или постановка проблемы; её принятие учениками; анализ

проблемы для выявления противоречия; анализ для выявления знания и незнания; выдвижение гипотезы как предположительного решения; решение как проверка гипотезы; оценка полученного результата.

Наше обращение к проблемным ситуациям как средству формирования у школьников познавательной самостоятельности продиктовано тем, что:

1) им присущи высокие диагностические качества, позволяющие оценить уровень освоения понятий обучаемых;

2) они характеризуют диалектическое единство цели и средства её достижения, то есть выступают и как способ задания цели обучения, и как полифункциональное дидактическое средство активизации, управления, индивидуализации и дифференциации обучения;

3) мы опирались на тот факт, что процесс формирования понятий носит поэтапный характер и предусматривает продвижение учеников с одного уровня на другой.

Разрабатывая методику формирования у учащихся основных понятий в системе обучения, мы опирались на работы В. П. Беспалько, В. А. Беликова, Г. Г. Гранатова, Н. Ю. Посталюк, Г. К. Середы, В. А. Тюриной. Сформулируем основные положения методики:

– способ предъявления задач учитывает принцип преемственности и последовательности в процессе формирования у школьников познавательной самостоятельности и обеспечивает их поэтапное включение в учебно-познавательную деятельность более высокого уровня;

– задача формулируется полностью, что ориентирует их на конечный результат;

– разработка решения сложных (творческих) задач идёт путём коллективных поисков «ориентировочной» основы действий;

– с ростом уровня проблемности задач возрастает и уровень познавательной самостоятельности учащихся при их решении;

– развёртывание системы задач происходит по схеме: алгоритмы – эвристика – творчество.

Остановимся подробнее на характеристике данных положений. В исследованиях В. А. Беликова, Н. М. Яковлевой доказано, что эффективность учебного процесса достигается определённой организацией системы задач. Это организация в виде «цепочки» задач, в которой результат предшествующего действия (решения предыдущей задачи) становится средством реализации последующего (решения последующей задачи). Опираясь на данное положение и основываясь на собственных наблюдениях, в ходе педагогического эксперимента мы

предъявили логическую последовательность задач, при которой информация, получаемая школьниками в процессе решения предыдущей задачи, была необходима им для решения последующей.

Для осознания конечной цели всего ряда действий по решению такой последовательности задач мы сформулировали центральное задание, которое ориентировало учащихся на конечный результат. Развёртывание «цепочки» задач (в рамках отдельного занятия), объединенной центральной задачей, происходило в направлении снижения уровней проблемности. Как было показано в ходе эксперимента, такая организация способствует осознанию цели и логики деятельности, которые вводятся центральными заданиями и типовыми алгоритмами их решения, а освоение операционно-технического аспекта формируемой деятельности при решении цепочки задач становятся осмысленным и внутренне мотивированным. Общим направлением обучения являлось предъявление усложняющейся задачи по схеме: алгоритм – эвристика – творчество. Причём, с ростом уровня проблемности задач параллельно возрастал и уровень познавательной самостоятельности школьников при их решении.

У учащихся начальных классов закладывается и ряд краеведческих умений, в частности умение ориентироваться по карте-схеме. Такая карта-схема позволяет формировать не только пространственное представление, но и способствует формированию практических навыков ориентации в городе. Учащиеся «оживляют» карту, «путешествуют» по ней, прокладывая маршрут от школы до изучаемого объекта. В конце учебного года возможно и такое задание: проложи наиболее интересный маршрут до определённого объекта, расскажи, какие памятники, достопримечательности ты встретил на своём пути.

На уроках краеведения возможно использование сказочных сюжетов, сказочных героев, что привлекает внимание детей, придаёт нетрадиционность уроку (приоткрывает «чудеса» города), пробуждает познавательный интерес, а также способствует решению некоторых дидактических задач. Так, на уроке могут присутствовать сказочные герои городовики: «В сказках часто встречаются всякие необычные существа: русалки плещутся в воде, гномики долбят скалы, снеговики разъезжают по снегу, лесовики хозяйничают в лесу, а городовики – в городе. Они необыкновенные жители нашего города». Намного интереснее проходит опрос, когда дети должны «подсказывать» сказочным героям правильные ответы или «исправлять» ошибки, допущенные ими.

В процессе формирования историко-краеведческих понятий необходимо содружество семьи и школы. Родители и ребёнок вместе сочиняют сказки, гуляют по городу, а ребёнок рассказывает родителям о том, что узнал на уроках. В свою очередь родители ведут его к своим любимым местам. Конечно, так происходит далеко не во всех семьях. Однако анкетирование родителей говорит о заинтересованности взрослых в краеведческом курсе.

Третье необходимое условие – оптимально выбираются содержание и приемы планирования учебного материала с учетом специфики детского мышления. Дозируя конкретный материал к уроку, необходимо руководствоваться:

– количеством отбираемых для изучения понятий;

– степенью их известности учащимся;

– степенью их новизны;

– реальными возможностями познавательных способностей учащихся данной возрастной группы.

Распределяя материал темы по урокам, составляя тематический план, мы ориентируемся на школьные учебники, в которых темы распределены на параграфы. Однако, слепо доверяться данному принципу нельзя, т. к. во многих случаях материал параграфов включает информацию значительно большую, чем учащиеся могут усвоить за один урок.

Планируя учебную деятельность на учебный год, необходимо произвести выборку понятий по каждой теме, выделяя новые для учащихся и ведущие, главные.

В процессе планирования содержания соответствующих курсов нам необходимо было решить 2 задачи:

1) чётко определить цели и содержание учебного материала, выделить ведущие и сквозные понятия. Под ведущими понятиями мы понимаем новые понятия, которые вводятся впервые. Под сквозными понятиями мы понимаем те понятия, которые конкретизируются, дополняются, актуализируются;

2) представить логику усвоения понятий в наглядном и текстуальном виде. Решение данной задачи связано с проблемой структуризации содержания учебного материала.

Отбор материала производится с учетом возрастных психологических особенностей детей. Это, прежде всего, конкретные объекты (здания, монументальные памятники, мосты, сады и парки, реки и т. д.). Не следует перегружать детей младшего возраста излишней информацией. Необходимо отбирать такой материал, который поможет ребенку посмотреть иначе на знакомое окружение, будет максимально приближен к ученику и личностно значим для него (мой дом, моя улица,

предприятие, где работает мой папа; дерево, посаженное моей мамой; театр, куда я ходил; здание, которое могу увидеть).

Первое достаточное условие – методика формирования историко-краеведческих понятий строится на основе общих диалектических этапов познания и соответствующих свойств или признаков понятий (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность). В соответствующей методике формирования историко-краеведческих понятий мы учитываем все их общие свойства и их специфику каждого в детском мышлении. Отметим, что необходимые признаки понятия выделены Г. Г. Гранатовым на основе анализа исследований различных авторов. Он считает, что понятие (как элемент научного знания) имеет содержательно-результативную и процессуальную стороны, отраженные в таких необходимых и диалектичных его признаках как обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность. Мы считаем, что, в свете идеи дополнительности, эти необходимые признаки понятия можно распространить и на историко-краеведческие понятия, но, по нашему мнению, они имеют свою специфику. Она состоит в следующем:

– Обобщенность – это свойство состоит в том, что при осуществлении формирования историко-краеведческих понятий реализуются отдельные действия, являющиеся общими (одинаковыми) для многих типов заданий, применяются общенаучные знания, которые в известной степени являются универсальными, вне зависимости от типа понятий, и тем самым идет реализация межпредметных (междисциплинарных) связей.

– Необратимость проявляется в степени прочности усвоенных понятий и знаний, наибольшее «включение» проявляется там, где прослеживается связь зрительного и слухового воздействия с эмоциональным переживанием, с интуитивным схватыванием материала, эвристической их увязкой с известными знаниями.

– Свернутость определяется способностью ребенка с одной стороны сформулировать определение, а также возможностью самостоятельно, правильно выбирать и точно выполнять необходимый минимум действий.

– Этапность проявляется в точном проектировании, рефлексивном управлении деятельностью, усвоении и выполнении действий и операций обобщенного плана. Она связана с возможностью установления не только информационных, но хронологических межпредметных связей. Хотелось бы обратить внимание, что младшими школьниками этапность в полной мере не осознается, ее реализует на занятиях

педагог и ведет за собой учащихся.

– Системность проявляется в любом знании, которое включает в себя взаимосвязанные образы, понятия, идеи, суждения.

– Рефлексивность предполагает осознание учащимися плана или схемы своей деятельности в понимании сущности предметов изучения и оперативную ее корректировку с учетом обратной связи, позволяет учащимся обратить внимание на процесс собственного мышления.

В реализации данных свойств педагогам поможет алгоритм составления программированных упражнений по развитию понятий, разработанный Ращикулиной Е. Н. (Приложение 1).

Обоснуем выбор второго достаточного условия (пятого в их комплексе) – создаются и используются специальные дидактические материалы для объективной и оперативной диагностики уровня сформированности понятий и познавательных умений. Это условие нацелено непосредственно на изучение процесса формирования у младших школьников историко-краеведческих понятий и диалектического мышления с помощью специальных тестов и программированных упражнений.

Критериями для диагностики историко-краеведческих понятий были выбраны: полнота, прочность, рефлексивность, креативность. В соответствии с данными критериями был разработан диагностический инструментарий по выявлению эффективности формирования понятий у младших школьников. Полнота и прочность определялась с помощью специальных тестовых заданий, разработанных к каждому разделу содержательного блока «Мое Отечество». «Тест» в переводе с английского (test) означает – «проба, испытание, исследование; в психологии и педагогике – стандартизированные задания, по результатам выполнения которых судят о… знаниях, умениях и навыках испытуемого».[125] В вопросах тестовых заданий были учтены основные (ключевые) понятия по каждому разделу, актуализированы причинно-следственные связи и отношения между ними. В начале каждого теста даётся группа понятий, а ниже под буквами помещены объяснения этих понятий. Каждому понятию соответствует одно объяснение.

Диагностика всех выбранных нами показателей осуществлялась также в разработанных нами программированных упражнениях (приложения 7; 8) Следует особенно подчеркнуть, что кроме контрольно-оценочной функции упражнение реализует и развивающую функцию. Любое программированное упражнение ценится тем, что в нем заложена программа спланированного

логического хода мысли младшего школьника с учетом четырех этапов диалектического познания: I – основание, II – ядро, III – следствия, IV – критическое обоснование.

Отметим особенности предлагаемого нами программированного упражнения:

• Упражнение построено с учетом общих диалектических этапов познания. Вопросы этапа «основание» раскрывают материальность понятий, их рассмотрение в жизни человека. В «ядре» представлена модель предмета, образы понятий, их основные существенные свойства. Вопросы этапа «следствия» отражают объяснение данных явлений через их роль в жизни человека. Общим критическим истолкованием является раскрытие их роли для человека в общей картине мира.

• Некоторые ответы на вопросы упражнения представлены в виде рисунков, изображающих образы предметов (явлений), доступные, близкие детям, что способствует подключению эмоционально-чувственного, интуитивно-образного процесса познания.

• Задания упражнения активизируют разнообразные умственные умения детей в области понятийно-образного мышления (через сравнение, моделирование, установление причинно-следственных связей и отношений между явлениями).

• При построении упражнения мы постарались учесть процесс переключения эмоций (подключение чувства сомнения и уверенности, чувства умственного напряжения и радости и т. д.).

В ходе выполнения данного упражнения дети подводятся к более осознанному пониманию сущности и роли понятий, через самопознание с подключением к данному процессу интуитивных сторон мышления, развитием интереса к самостоятельному поиску ответов. Данное упражнение целесообразно предлагать дважды: первоначально (в ходе диагностического обследования) дети выбирают ответы полуинтуитивно. Затем, после проведения всей системы работы по формированию историко-краеведческих понятий (комплекса занятий, экскурсий и т. д.) дети выполняют упражнение повторно, закрепляя тем самым пройденный материал о сущности понятия «малая Родина», «Родина», их значительной роли в жизни человека.

Необходимо подчеркнуть, что формирование историко-краеведческих понятий у младших школьников эффективно в условиях личностно-ориентированного образования, обращенного к чувствам, индивидуально-неповторимому внутреннему миру человека. Такое образование имеет

диалогический, размышляющий, понимающий, сопереживающий характер. Во многом это определяется учителем начальных классов, степенью его педагогического мастерства, уровнем педагогической рефлексии, глубиной профессионально-педагогического мышления.

Таким образом, процесс формирования историко-краеведческих понятий предполагает реализацию комплекса выделенных нами необходимых и достаточных педагогических условий: 1) формирование данных понятий происходит с учетом их духовно-нравственного и эмоционально-чувственного потенциала; 2) активизируются самостоятельность и инициативность детского мышления с усилением творческих начал; 3) оптимально выбираются содержание и приемы планирования учебного материала с учетом специфики детского мышления; 4) методика формирования данных понятий строится на основе общих диалектических этапов познания и соответствующих свойств или признаков понятий; 5) создаются и используются специальные дидактические материалы для объективной и оперативной диагностики уровня сформированности понятий и познавательных умений.

Глава 4. Дидактические условия обеспечения преемственности в развитии мыслительных способностей дошкольников и младших школьников

4.1. Особенности развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников

Современному человеку необходим широкий спектр мыслительных способностей, позволяющих адаптироваться к быстро меняющимся условиям жизни, к постоянно растущему потоку информации. Наиболее благоприятным периодом становления данных способностей является период детства. Здесь закладывается фундамент личности, формируются базовые основы культуры познания, мировоззрения. Именно поэтому важно обеспечить преемственную связь в развитии мышления у детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Прежде чем обосновать своеобразие нашего подхода к реализации преемственности в развитии мыслительных способностей детей, подчеркнем возрастные особенности дошкольников и младших школьников. По мнению Ш. А. Амонашвили, отличие шестилетних детей от семилетних заключается в следующем:

– недостаточность социально-нравственного и познавательного опыта;

– преобладание актуальных потребностей и импульсивной активности (это присуще и семилетним детям, однако больший социально-нравственный опыт помогает им лучше регулировать свое поведение);

– стремление к игровой деятельности.

Ребенок лишь тогда может назваться учеником, отмечает Ш. А. Амонашвили, – когда он знает, как учиться, и имеет мотивы учения.[126] Действительно, приходится констатировать, что в современных условиях образования нет четкой возрастной грани начала обучения. Анализ современных исследований и собственный опыт показывает, что возраст детей посещающих подготовительные группы ДОУ колеблется от 5,7 до 7 лет, а в первом классе от 6,5 лет до 7,5 лет. Анализируя теоретические и практические исследования данного периода необходимо отметить, что:

– основным отличием дошкольников от младших школьников является осознание, принятие новой социальной роли, а также протекание «кризиса семи лет», сейчас о нем говорят как о предшкольном кризисе. Как считает Л. С. Выготский, основными его признаками является обобщение переживаний, это связано «с привнесением интеллектуального момента, который

вклинивается между переживанием и непосредственным поступком»;

– в этот период у ребенка возникает представление о себе реальном, тенденция оценивать себя адекватно. То есть, как было описано выше, в мышлении ребенка развивается способность к рефлексии;

– в это время происходит интеллектуализация психических процессов, развитие теоретического мышления (понимание, оперирование знаково-символическими средствами).

Данные особенности своеобразно отражаются в мышлении дошкольников и младших школьников, где доминирует образность, эмоциональность, интуиция. В отечественной педагогике и психологии изучением мыслительной деятельности занимались Б. Г. Ананьев, Д. Б. Богоявленская, Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, А. Н. Леонтьев, Л. Р. Лурия, А. А. Люблинская, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн, Ю. А. Самарин и др.

В отечественной психологии С. Л. Рубинштейном была выдвинута гипотеза, что ядром или общим компонентом различных мыслительных способностей является свойственное каждому человеку качество процессов анализа и синтеза, их уровень развития. Анализ и синтез по мысли С. Л. Рубинштейна, это общие знаменатели всего познавательного процесса, которые относятся не только к отвлеченному мышлению, но и к чувственному познанию и восприятию. При этом он писал, что «осмысление материала включает в себя все мыслительные процессы: сравнение – сопоставление и различение, анализ и синтез, абстракцию, обобщение и конкретизацию, переход от конкретного единичного к отвлеченному, общему и от абстрактного к наглядному, единичному – словом, все многообразие процессов, в которых совершается раскрытие предметного содержания знания в его все более глубоких и многосторонних взаимосвязях».[127]

Подчеркивая сложность и противоречивость процесса мышления, Н. А. Менчинская выделяет самый существенный показатель мыслительных способностей: «…степень легкости, с которой учащийся усматривает абстрактное в конкретном, переходят от абстрактных понятий и законов к практическим действиям и обратно от практических действий к понятиям, к решению познавательных задач».[128] Методологически важным для нашего исследования являются положения Н. А. Менчинской об особенностях управления мыслительным процессом. При этом автор подчеркивает, что речь должна идти не только об управлении извне, но и о том, чтобы обеспечить рациональное

самоуправление или саморегулирование в процессе учебной деятельности, т. е. задействовать рефлексивные процессы. Этому способствуют такие комплексные, сложные мыслительные операции, как установление причинно-следственных зависимостей и анципация (предвидение). Уже в дошкольном возрасте к разрешению задачи мышление идет через развитие мыслительных операций. Они не существуют изолированно друг от друга. Сравнение приводит к классификации, анализ и синтез обычно осуществляются вместе, способствуют глубокому познанию действительности, абстракция и обобщение являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса, ведущего к формированию и развитию понятий.

В современной отечественной психологии успешно развивается теория (Н. И. Чуприкова, Т. А. Ратанова и др.), согласно которой развитие умственных способностей связано с формированием когнитивных структур человека – систем репрезентации свойств, отношений и разносторонних связей объектов и субъектов деятельности. Они – основа процессов анализа, синтеза, абстракции и обобщения.

Изучая развитие мыслительных способностей старших дошкольников и младших школьников, многие исследователи определяют различные показатели данной деятельности. Так, например, У. В. Ульенкова особое значение отводит самостоятельности детского мышления, определяя ее как комплекс индивидуально-психологических особенностей личности (интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы), обусловливающих ее готовность к творческой переработке имеющихся знаний, к продуктивной мыслительной деятельности. При этом показателями этой способности являются:

– наличие знаний, необходимых для решения задач;

– владение общим методом мыслительной деятельности (анализом и синтезом);

– наличие положительного эмоционального отношения к процессу, который может проявиться при определенных условиях в потребности знать;

– готовность и способность к саморегулировке, к интеллектуальному напряжению, волевому усилию, сосредоточению внимания, необходимого для решения задачи. [129]

При характеристике мыслительных способностей важно отметить взаимосвязь свойств, качеств мышления. З. И. Калмыкова для обозначения общих умственных способностей учащихся использует термин «обучаемость», который составляют следующие качества ума младших

школьников: 1) глубина – поверхностность; 2) гибкость – инертность; 3) устойчивость – неустойчивость; 4) самостоятельность – подражательность; 5) осознанность – неосознанность.[130] Реализуя метод дополнительности в преемственном развитии мышления дошкольников и младших школьников нам важно учесть бинарные свойства мышления, выделенные Г. Г. Гранатовым: дополнительность – симметричность, сознательность – подсознательность, целенаправленность – бесцельная любознательность, масштабность – узость, оптимальность – стандартизация ума, критичность – доверчивость, системность – эклектичность. Каким образом можно учесть данную взаимосвязь свойств в развитии мыслительных способностей? Мы полагаем, что асимметричная гармония бинарных свойств мышления является основой механизма развития мыслительных способностей детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, задействующего смену, переключение эмоций, активизирующего процессы саморазвития детского мышления.

В контексте изучения показателей развития мыслительных способностей, следует выделить исследование Г. П. Антоновой. Автор выделяет: уровень развития мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации); степень гибкости мышления; уровень развития наглядно-образных и словесно-логических компонентов мышления.

Характеризуя мыслительные способности, многие исследователи, учитывают показатели элементарного логического мышления у детей 6–7 лет предлагаемые К. А. Некрасовой:

– умение перечислять объекты, входящие в понятие широкого объема;

– умение обобщать ряды конкретных понятий разного объема при помощи знаковых или самостоятельно подобранных терминов;

– умение сравнивать понятия;

– классификация;

– умение находить «самое главное» в различных доступных содержаниях;

– умения определять хорошо знакомые понятия, конкретные, малого объема через указание ближайшего рода и видового отличия;

– умение делать наиболее простые индуктивно-дедуктивные умозаключения (доказательства) и находить элементарные причинно-следственные связи;

– умение мыслить о самых простых близких опыту объектах на уровне простейшего понятия; – умение произвольно сосредоточиться на задании и точно выполнять его.[131] Эти показатели мы тоже взяли за основу рассмотрения интегративной формы мышления «понятие».

Особую роль в развитии мыслительных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста играет на наш взгляд гибкость мышления, которая проявляется в степени изменчивости мыслительной деятельности, соответствующей меняющимся условиям исследуемой ситуации, решаемой проблемы. В работах Н. Н. Поддьякова, посвященных изучению интеллектуальных возможностей детей дошкольного возраста, высказана идея о том, что усвоение детьми системы знаний, отражающей тот или иной объект в различных, нередко противоречивых аспектах, обеспечивает гибкость, динамичность детского мышления. Так, Д. Б. Богоявленская считает, что гибкость мышления проявляется в быстроте преобразования способа действия в соответствии с изменениями объективной ситуации. Это предполагает выделение существенных сторон изменений, возможность отхода от привычных действий, от стереотипа, нахождение новых путей решения, комбинаций элементов прошлого опыта. В основе существенных свойств гибкости мышления можно выделить следующие показатели:

1. Целесообразное варьирование способов действий. Умение использовать различные способы решения одной и той же задачи.

2. Легкость перестройки знаний, навыков, умений и их систем в соответствии с измененными условиями.

3. Способность к быстрому и точному переключению с одного известного способа на другой (так же хорошо усвоенный).[132]

Следует подчеркнуть, что в настоящее время гибкость мышления отождествляется с креативностью. Ряд исследователей, как отечественных, так и зарубежных (Л. С. Выготский, Д. Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, К. М. Гуревич, Е. П. Торренс, и др.), определяют креативность как способность или свойство личности, отражающее глубинное свойство индивидов создавать оригинальные ценности, принимать нестандартные решения. Так, Е. П. Торренс под креативностью понимает способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткость к дисгармонии и т. д. Автор считает, что творческий акт делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение и формулировку гипотез, проверку гипотез, их модификацию и нахождение результата.[133] Э. Фромм понятие креативность трактует, как способность удивляться и познавать, умение

находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. Дж. Гилфорд рассматривает креативность на основе проявления качественных индивидуальных характеристик мышления в решении проблемы. Он выделяет четыре фактора креативности мышления:

– оригинальность, нетривиальность, необычность высказываемых идей, ярко выраженное стремление к интеллектуальной новизне. Творческий человек почти всегда стремится найти свое собственное, отличное от других, решение;

– семантическая гибкость, то есть способность видеть объект под новым углом зрения, обнаруживать его новое использование, расширять функциональное применение на практике;

– образная адаптивная гибкость, то есть способность изменить восприятие объекта таким образом, чтобы видеть его новые, скрытые от наблюдения стороны;

– семантическая спонтанная гибкость, то есть способность продумывать разнообразные идеи в неопределенной ситуации, в частности в такой, которая не содержит ориентиров для этих идей.[134]

Основными характеристиками креативного потенциала детей, без которых, по мнению В. Т. Кудрявцева и В. В. Давыдова, перспектива включения детей в развернутую учебную деятельность плохо представима, являются:

– реализм воображения – способность к образно-смысловому воспроизведению универсальных принципов строения и развития вещей;

– умение видеть целое раньше частей – способность осмысленно синтезировать разнородные компоненты предметного материала и по существу, прежде чем этот материал будет подвергнут анализу и детализации;

– надситуативно-преобразовательный характер творческих решений – способность к проявлению инициативы в преобразовании альтернативных способов решения проблемы, к поиску новых возможностей решения, к постановке новых проблем, к целеобразованию, целеполаганию в отличие от целеустремления;

– мысленно-практическое экспериментирование – способность к включению предмета в новые ситуативные контексты – так, чтобы могли раскрыться его целостнообразующие свойства.[135]

При изучении «креативного поля», по мнению Д. Б. Богоявленской необходимо придерживаться следующих требований:

1. Изучаются не умственные способности человека, а уровень потребности применять их, находить в окружающей действительности новые проблемы и видеть новые стороны.

2. Заданная деятельность должна быть новой и, хотя бы на первом этапе, интересной для всех испытуемых.

3. Результаты деятельности испытуемого должны быть положительными при любом уровне их интеллектуальной активности.[136]

Психолого-педагогические условия, закономерности и механизмы развития креативности детей в последние годы являются предметом активных исследований ученых (Ю. Д. Бабаева, Ю. З. Гильбух, Н. С. Лейтес, Е. Л. Мельникова, М. И. Фидельман, Н. Б. Шумакова, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева и др.). Наиболее разработанные философские и психологические аспекты проблемы творчества, развития творческих способностей личности, способствовали дифференцированному подходу к определению понятий «творчество» и «креативность»: если творчество в большинстве случаев понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека.

В своем исследовании мы исходим из того, что креативность мышления дошкольников и младших школьников связана, прежде всего, с характером доминирования образного и эмоционального отражения. Для нас представляют интерес креативные качества личности младшего школьника, выделенные Л. В. Трубайчук: вдохновенность, изобретательность, воображение, интуиция, прогностичность, творческость.[137] Указанные качества принимают участие в возникновении догадок, предположений, гипотез, играющих важную роль в понимании каждого объекта. Мы считаем их необходимыми для образования понятия – как интегративной формы мышления у детей интересующего нас возраста.

Многие авторы (И. И. Аргинская, Л. В. Занков, М. В. Зверева и др.), занимающиеся изучением развития мыслительных способностей учащихся считают важнейшими показателями: осуществление детьми процессов мыслительных операций; планирования предстоящей деятельности, самоконтроля, которые являются основой дифференцированности восприятия и мышления. Общее умственное развитие отражается в трех сторонах психики: деятельность наблюдения (умении рассматривать объекты одновременно с двух точек зрения), деятельность мышления, практические действия.

Л. Ф. Обухова отмечает, что «младший школьный возраст – это возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект опосредует развитие всех остальных функций, происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание и произвольность».[138] Характеризуя особенности мышления младшего школьника, Л. С. Выготский отмечает, что ребенок «еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может в полной мере овладеть ими. Он еще малоспособен к внутреннему наблюдению, к интроспекции… Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других, и начинает наблюдать собственное мышление, т. е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя».[139]

Важно подчеркнуть, с одной стороны развитие произвольности и продуктивности мыслительной деятельности детей, а с другой – становление рефлексивных процессов мышления. Элементы рефлексии проявляются, по нашему мнению, в развитии внимания к процессам собственного мышления, к самопознанию, развитии элементов самоконтроля. Так современные исследования в данной области показывают на тесную связь проективных процессов с рефлексивными на ранних этапах онтогенеза (Н. С. Бурлакова, В. И. Олешкевич, и др.). Когда ребенок играет, он идентифицируется с некоторыми образами самосознания, они являются проекциями сознания. «Именно благодаря проекции, внутреннее содержание сознания переносится вовне – на других людей, на мир, и в результате этого становится доступным осознанию и рефлексии, … при столкновении проекции с внешней средой возможно изменение, а значит, и развитие ребенка».[140]

Наиболее активно и многосторонне, исследование рефлексии представлено в работах В. К. Зарецкого, Д. Б. Богоявленской, И. Н. Семенова, С. Ю. Степанова и др. Ряд исследователей, изучая особенности мышления как решения задач, специально термин «рефлексия» не употребляют, хотя описываемые ими процессы, соответствуют по своему содержанию психологическому пониманию рефлексии. Вместо него, при описании активности человека, направляемой им на собственные действия, они используют понятие «осознание» (Я. А. Пономарев, Л. Л. Гурова, З. И. Калмыкова и другие); осознание «собственных мыслительных процессов» (М. Н. Шардаков); осознание «формы мысли» (С. Л. Рубинштейн) и другие. Разработка данной

проблемы имела место и в работах А. З. Зака, который вводит следующие разграничения между понятиями «рефлексия» и «осознание». Он считает, что термином «рефлексия» целесообразно обозначать рассмотрение человеком исходных оснований своих действий, что является результатом анализа, выделяющего в условиях задач существенные отношения данных. Знание человеком операционального состава своего действия и тем более, его результатов, по мнению А. З. Зака, следует обозначать термином «осознание». Под рефлексией автор понимает: во-первых, не вообще обращение человека к своим действиям при решении задач, а только специальное рассмотрение им результатов и способов своего анализа условий задачи; во-вторых, отмечает, что в соответствии с положениями теории А. Н. Леонтьева о системном строении человеческой деятельности происходит функционирование рефлексии как действия и как операции.[141]

Проблематике рефлексии в аспекте изучения проблемы регуляции деятельности и мышления посвящены работы Ю. Н. Кулюткина. Автор вводит понятие «рефлексивная регуляция мыслительных действий»[142], которое он связывает с легкостью перехода от одного принципа решения творческой задачи к другому. Исследования Ю. Н. Кулюткина показали, что в мыслительной деятельности человека рефлексия выполняет ответственные функции: она регулирует процесс решения задачи, стимулирует выдвижение и смену гипотез, обеспечивает правильность их оценки.

Рефлексивные процессы мышления активно формируются в младшем школьном возрасте. Исследуя возможность развития шестилеток средствами учебной деятельности, Г. А. Цукерман показала, что учебное сотрудничество со сверстниками является одним из необходимых условий «выращивания» рефлексивных способностей детей. Кроме того, удалось доказать, что уже в младшем школьном возрасте у учащихся появляется качественно новый вид рефлексии – определяющей рефлексии, «формула которой: я – знаю, и я знаю, что знаю (или не знаю) это».[143] При этом, В. П. Андронов отмечает существенную психологическую роль рефлексии как умения рассматривать основания собственных действий и анализировать возможные условия их эффективного выполнения.

Важность рефлексии в организации учебной деятельности показана в работах А. В. Захаровой и М. Э. Боцмановой. В своих исследованиях они указывают, что рефлексия включает в себя такие моменты деятельности, как сопоставление условий и целей, опыта субъекта, средств и способов преобразования объекта,

определении их достаточности (или недостаточности) для достижения цели, выработку пошаговой стратегии, учет и выработку обратной информации свидетельствующей о степени адекватности каждого этапа решения целям задачи.

В исследованиях, посвященных изучению соотношения в онтогенезе интеллектуальной и личностной составляющей рефлексии (И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, Е. Р. Новикова, Л. В. Григоровская и др.) выявлено, что в младшем школьном возрасте происходит интенсивное развитие когнитивного компонента рефлексии, личностная же её составляющая в этот период является лишь фоном для этого процесса. Развитие рефлексии, по их мнению, связано с привнесением в поступки и поведение детей интеллектуального момента, который «вклинивается» между переживаниями и непосредственным поступком. Способность к рефлексии формируется и развивается у детей при выполнении действий контроля и оценки. Осознание ребенком смысла и содержания собственных действий становится возможным только тогда, когда он умеет самостоятельно рассказать о своем действии, подробно объяснить, что и для чего он делает. Г. Г. Гранатов подчеркивает, что диалектическое (рефлексивное) мышление необходимо развивать с детства, что этому способствует использование обобщенных планов познания: «необходимость плановой, наглядной и осознаваемой группировки вопросов или пунктов этих планов в соответствии с обсуждаемыми общими этапами любого познания способствует взаимодополняющему слиянию познания (другого нечто) с самопознанием – т. е. способствует рефлексии». Задавая вопрос, мы апеллируем к способности понимания ребенка, а с другой стороны, самой структурой вопроса мы даем ему средства для самовыражения и понимания себя. Мы согласны с Е. Н. Ращикулиной, что «осознание личностью собственного процесса мышления является одной из необходимых предпосылок выработки самоконтроля в процессе понимания». В развитии элементов рефлексивности мышления старших дошкольников и младших школьников необходимо, на наш взгляд, учесть: развитие внимания к процессам собственного мышления, стремление определить границу своего знания и незнания, своих умений и неумений; внутреннюю организацию предстоящей деятельности (способность осознавать, адекватно оценивать и предусматривать свои действия, сравнивая их с теми, которым его обучают); элементы самоконтроля (способность осуществлять саморегуляцию собственного поведения).

Анализ указанных подходов позволил нам определить мыслительные способности, как особый вид познавательных

способностей, проявляющийся в любознательности и направленности на понимание, постижение и чувствование сущности предметов и явлений, характеризующийся асимметричной гармонией форм, операций и свойств мышления, имеющей индивидуальную степень выраженности и выделить содержательные компоненты их развития:

1. Понятие – как интегративная форма мышления.
2. Мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, аналогия, представление и др.).
3. Свойства мышления – самостоятельность, креативность, рефлексивность.

Своеобразие нашего подхода заключается в том, что понятие взаимодополнительно объединяет слово и образ, понимание, суждение и обобщенное представление, отражает целостность всех мыслительных операций и способностей, поэтому в нашем исследовании мы рассматриваем данную категорию как интегративную форму мышления. Такой подход позволяет: учесть дополнительность природосообразности и культуросообразности; специфику детского мышления, в котором доминируют эмоционально-чувственные процессы познания; объединить вербальные и образные компоненты мышления; сочетать игровую и учебную деятельность в процессе формирования житейских и научных понятий.

Показателями понятия, как интегративной формы мышления, является способность обобщать существенные признаки предметов; гибко сочетать слово и образ в мыслительной деятельности; замещать, схематизировать, сворачивать, моделировать; понимать, устанавливать причинно-следственные связи и отношения между суждениями, представлениями и другими понятиями.

Таким образом, мы рассматриваем процесс преемственности в развитии мышления дошкольников и младших школьников на основе изучения мыслительных способностей, характеризующих индивидуальную степень выраженности асимметричной гармонии форм, операций и свойств мышления.

Остановимся кратко на возрастных особенностях развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников, ответив на вопрос: чем отличаются шестилетние дети от семилетних? По мнению Ш. А. Амонашвили, это отличие заключается в следующем:

– недостаточность социально-нравственного и познавательного опыта;

– преобладание актуальных потребностей и импульсивной

активности (это присуще и семилетним детям, однако больший социально-нравственный опыт помогает им лучше регулировать свое поведение);

– стремление к игровой деятельности.

Ребенок лишь тогда может назваться учеником, отмечает Ш. А. Амонашвили, – когда он знает, как учиться, и имеет мотивы учения.[144] Действительно, приходится констатировать, что в современных условиях образования нет четкой возрастной грани начала обучения. Анализ современных исследований и собственный опыт показывает, что возраст детей посещающих подготовительные группы ДОУ колеблется от 5,7 до 7 лет, а в первом классе от 6,5 лет до 7,5 лет. Анализируя теоретические и практические исследования данного периода необходимо отметить, что:

– основным отличием дошкольников от младших школьников является осознание, принятие новой социальной роли, а также протекание кризиса семи лет (Л. С. Выготский), сейчас о нем говорят как о предшкольном кризисе. Как считает Л. С. Выготский, основными его признаками является обобщение переживаний, это связано «с привнесением интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком»;

– в этот период у ребенка возникает представление о себе реальном, тенденция оценивать себя адекватно. То есть, как было описано выше, в мышлении ребенка развивается способность к рефлексии;

– в это время происходит интеллектуализация психических процессов, развитие теоретического мышления (понимание, оперирование знаково-символичекими средствами).

Принимая во внимание вышеизложенное мы определили показатели и уровни развития мыслительных способностей старших дошкольников и младших школьников (табл. 2), а также дидактические условия реализации преемственности в развитии данной деятельности, которые раскрыты в следующем параграфе.

Таблица 2. Характеристика уровней развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников

Содержательные компоненты		У Р О В Н И			
		Высокий	Выше среднего	Средний	Низкий
Понятие – как интегративная форма	Понятие – как интегративная форма мышления	Способность: - обобщать существенные признаки предметов; -гибко сочетать слово и образ в мыслительной деятельности; -замещать, схематизировать, моделировать; -устанавливать причинно-следственные связи и отношения между понятиями	Способность: - перечислять признаки предметов; -сочетать слово и образ при участии взрослого; -замещать, схематизировать; - находить связи и отношения между понятиями с некоторыми неточностями	Способность при помощи взрослого: - отделять существенные признаки от несущественных; - сочетать слово и образ только при наличии наглядности; - в замещении и схематизации преобладает рисунок; - устанавливать связи и отношения	Способность: - выделять лишь существенные признаки и предметы; - слабо развито образное мышление; - выделять связи и отношения через «вопрос-ответ»
Мыслительные операции	Анализ, Синтез Сравнение Классификация Аналогия Обобщение	Способность вариативно, гибко использовать все мыслительные операции	Способность легко использовать мыслительные операции с допущением некоторых неточностей	Способность применять основные мыслительные операции. Вариативность и многообразие достигаются при помощи взрослого	Способность к одностороннему использованию мыслительных операций
Свойства мышления	Креативность	Способность к созданию новых образов и способов действий, яркость воображения. Постоянный интерес к экспериментальной деятельности	Способность предлагать элементы новых образов и способов действий. Степень воображения зависит от созданных условий. Проявление интереса к экспериментам	Способность предлагать, преобразовывать знакомые образы и способы действия. Активизация воображения в сотрудничестве со взрослым. Ситуативный интерес к экспериментам.	Способность стандартно использовать способы действия. Воображение стереотипно. Отсутствует интерес к экспериментальной деятельности

	Самостоятельность	Способность увидеть, принять, поставить перед собой задачу; Выбрать способ решения без посторонней помощи	Способность увидеть, принять задачу; выбрать способ решения с участием взрослого	Способность увидеть задачу; принять и выбрать способ решения с помощью взрослого	Способность принять задачу при постоянной помощи взрослого
	Элементы рефлексии	Способность осознавать, адекватно оценивать свои действия. Саморегуляция собственного поведения	Способность осознавать и оценивать свои действия. Ситуативная саморегуляция своего поведения	Способность при помощи взрослого осознавать и адекватно оценивать свои действия. Интерес к собственному поведению	Отсутствие желания осознавать и оценивать свои действия. Неспособность к саморегуляции

4.2. Характеристика дидактических условий развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников

Дидактические условия развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников мы рассматриваем как дополнительное единство принципов, содержания, форм и методов дошкольного и начального школьного образования, направленных на преемственное развитие мышления детей. В разработанный и апробированный комплекс дидактических условий реализации преемственности в развитии мышления дошкольников и младших школьников входят два необходимых и два достаточных условия:

1) учет специфики понятийно-образного мышления дошкольников и младших школьников на основе дополнительности природосообразного и культуросообразного его компонентов и непрерывности в развитии мыслительных способностей детей;

2) реализация соответствующей преемственности на основе учета того, что понятие – это интегративная форма мышления, синтезирующая все мыслительные операции, предполагающая и проявляющая такие свойства мышления как самостоятельность, креативность, рефлексивность;

3) активизация различных видов деятельности в соответствующем направлении с опорой на ведущую деятельность и творчество ребенка, с оптимальным использованием методов развивающего образования, направленных на реализацию диалектических этапов познания, повышающих воспитывающее влияние на личность ребенка;

4) совершенствование диагностики мыслительных способностей детей данного возраста с применением специальных дидактических материалов.

Рассмотрим основные моменты каждого из них.

1. В реализации первого условия необходимо учитывать принцип дополнительности, позволяющий объединить принципы природосообразности и культуросообразности в развитии мышления дошкольников и младших школьников.

Природосообразный характер детского мышления, на который указывали великие педагоги: Я. А. Коменский, В. Д. Одоевский, И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский, –

определяется доминированием эмоциональности, чувственности в мышлении (познании мира); особой формой отражения действительности посредством эмоциональных образов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, К. К. Платонов и др.). Основоположник принципа культуросообразности А. Дистервег призывал сочетать «природосообразность» с «культуросообразностью», – с учетом потребностей общества, времени, места, культуры. Согласно культурно-исторической теории Л. С. Выготского, исследованиям А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, ребенок в процессе своего развития активно проникает в мир человеческих отношений, что отражается на мышлении и оказывает влияние на его направленность в контексте определенной культуры, включая в «работу» принцип культуросообразности. Принцип дополнительности отражает взаимодействие природосообразного и культуросообразного, ведущее к их относительно устойчивой асимметричной гармонии в мышлении ребенка, с доминированием природосообразного, эмоционально-чувственного, интуитивно-образного.

Принцип непрерывности предполагает поступательное развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей жизни. Главными особенностями непрерывного образования являются: развивающий характер обучения и воспитания, опора на творческую, познавательную активность личности, гуманизм и демократизация образования, открытость образовательной системы по отношению к дальнейшему самосовершенствованию и развитию личности.

2. Второе условие направлено на реализацию соответствующей преемственности на основе учета того, что понятие – это интегративная форма мышления, синтезирующая все мыслительные операции, предполагающая и проявляющая такие свойства мышления как самостоятельность, креативность, рефлексивность.

Развитие мышления детей на основе любознательности, интереса, учета эмоционального и интуитивно-образного компонентов в познавательной деятельности во многом зависит от профессионально обоснованной организации постижения ими сущности предметов изучения, то есть развития тех или иных понятий о них. Понятие интегрирует в себе рациональные и иррациональные процессы познания сущности предметов, явлений, включает интеллектуально-рефлексивные и эмоционально-чувственные процессы мышления, обеспечивая их необратимость, свернутость, системность. Повторяя то, что понятие – это процесс и итог осознания и интуитивного чувствования сущности объекта или субъекта, связанный

с эмоциональными переживаниями (Г. Г. Гранатов), мы считаем, что для дошкольников и младших школьников, каждый научный факт, каждый элемент научного знания, вводимый в содержание обучения, в процессе учебного познания (в рамках формируемой картины мира и стиля мышления) необходимо в тенденции и в итоге рассматривать как понятие или как понимание. Разделяя мнение Е. Н. Ращикулиной, мы полагаем, что понятие взаимодополнительно объединяет слово и образ, отражает целостность всех мыслительных операций и способностей, поэтому в нашем исследовании мы рассматриваем данную категорию как интегративную форму мышления. Свойства понятия (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность) имеют в мышлении дошкольников и младших школьников специфические особенности, связанные с доминированием в них образных и эмоциональных компонентов. Для наиболее удобного и схематичного представления проявления свойств мышления при развитии интегративной формы мышления – понятия у дошкольников и младших школьников, мы предлагаем временной граф (рис. 1).

1.						2.	3.	4.
Признаки понятия						Этапы развития понятия	Дошкольники	Младшие школьники
обобщенность	необратимость	свернутость	этапность	системность	рефлексивность		Показатели интегративной формы мышления – понятия «актуальная» зона	«ближайшая» зона развития
						Основание	Способность при помощи взрослого: - воспринимать и перечислять признаки предметов; - отделять существенные признаки от несущественных	Способность понимать и обобщать различные свойства, признаки предметов и явлений
						Ядро	Способность дать определение через описание, функциональное назначение предмета	Оптимально сочетать слово и образ в мыслительной деятельности, сворачивать существенные признаки при определении понятия
						Следствия	В представлении, замещении и схематизации преобладает рисунок, художественный обобщенный образ	Способность замещать сворачивать слова, схематизировать, моделировать при помощи знаково-символических средств
						Общее истолкование	Способность понимать и устанавливать связи и отношения с другими понятиями	Способность устанавливать, оценивать причинно-следственные связи и отношения между понятиями

Рис. 1. Граф развития интегративной формы мышления – понятия у дошкольников и младших школьников.

Условные обозначения к рис. 2:

«+» – проявление признака на соответствующих этапах познания у дошкольников; «х» – наличие данного признака у младших школьников;

«*» – присутствие признака понятия на данном этапе познания у всех детей; «» – косвенное проявление признака понятия.

Таким образом, показателями понятия – как интегративной формы мышления, является способность обобщать существенные признаки предметов; гибко сочетать слово и образ в мыслительной деятельности; замещать, схематизировать, сворачивать, моделировать; понимать, устанавливать причинно-

следственные связи и отношения между понятиями. Формирование понятия (как интегрированной формы мышления) для нас является «дидактической единицей» (ключевым моментом) развития мыслительных способностей в контексте развивающего, непрерывного образования, взаимосвязи дошкольного образования и школы. На разных возрастных этапах, занятиях (уроках) это можно реализовать по-разному, учитывая, что полноценное осуществление любых форм деятельности детей зависит от согласованного функционирования интеллекта и эмоций, выступающих в качестве внутреннего психологического механизма связи вербального и образного компонентов мышления. Так, например В. Л. Трубайчук выделяет здесь несколько этапов: создание «ситуации успеха», возникновение ситуации «интеллектуального конфликта», фиксация места «разрыва» в графико-знаковой форме, формулировка учебной задачи (определение понятия). При этом автор отмечает, что дети не создают понятий, образов, ценностей, а присваивают их посредством учебной деятельности. Но в процессе ее выполнения они осуществляют мыслительные действия, адекватные тем, посредством которых исторически выработались эти продукты духовной культуры».[145] Своеобразное изучение научных понятий, моральных ценностей, правовых норм, с точки зрения Л. В. Трубайчук, тесно связано с определенными мыслительными операциями, посредством которых они были созданы, а затем воспроизводятся в индивидуальном сознании учащихся путем восхождения их мысли от абстрактного к конкретному.

Мы придерживаемся рекомендаций Е. Н. Ращикулиной: методика развития понятий дошкольников и младших школьников должна учитывать единство образа, слова, действия в деятельности ребенка, с использованием знаково-символических средств, как связующего звена образного и вербального компонентов мышления (приложение 1). Необходимо отметить, что понятие как интегративная форма мышления, предполагает и проявляет такие свойства мышления как самостоятельность, креативность, рефлексивность. В современных педагогических исследованиях все чаще говорится не только о расширении круга знаний детей, но и о развитии их мыслительных способностей, активизации самостоятельной мыслительной деятельности, развитии творческой личности, способной выходить за пределы известного, принимать нестандартные решения, создавать продукты, характеризующиеся новизной.

В связи с этим, самостоятельность мышления мы определяем, как внутреннюю самоорганизацию предстоящей деятельности

(способность самостоятельно увидеть, принять, поставить перед собой задачу; выбрать и объяснить способ решения без посторонней помощи).

В своем исследовании мы исходим из того, что креативность мышления дошкольников и младших школьников – это его способность к созданию новых образов и способов действий, яркости воображения, постоянному интересу к экспериментальной деятельности, связанная, прежде всего, с эмоционально-образным отражением.

В аспекте рефлексивности детского мышления в нашем исследовании мы выделяем следующие элементы: способность осознавать, адекватно оценивать и предусматривать свои действия, осуществлять саморегуляцию собственного поведения.

В процессе реализации преемственности в развитии мышления детей необходимо также учитывать индивидуальные особенности ребенка, стиль его мышления, образную природу психики ребенка, игру – как ведущую деятельность. Эту специфику детского мышления позволяет реализовать следующее, выделенное нами условие:

3. Активизация различных видов деятельности в соответствующем направлении с опорой на ведущую деятельность и творчество ребенка, с оптимальным использованием методов развивающего образования, направленных на реализацию диалектических этапов познания, повышающих воспитывающее влияние на личность ребенка.

Современный ребенок приходит в школу с огромными потенциальными возможностями. Но чтобы они превратились в реальные силы, в личностные свойства и чтобы на их базе он «научился быть человеком», нужен, по мнению Ш. А. Амонашвили, целенаправленный воспитывающий, обучающий, формирующий, развивающий педагогический процесс.

В мышлении ребенка доминирует эмоциональный и образный компонент, поэтому необходимо развивать в ребенке «интеллектуальные эмоции». Познавательный интерес, чаще всего сочетается с общей любознательностью и свидетельствует о развитии активности и богатства интеллектуальных эмоций. Процесс возникновения, развития познавательного интереса и превращения его в устойчивый подробно описан в исследовании психолога Н. Г. Морозовой (94, с. 10), которая объединила все показатели проявления интереса в три группы: 1) специфические для интереса особенности поведения и деятельности учащихся, проявляющиеся в учебно-познавательной деятельности; 2) особенности поведения

и деятельности учащихся, проявляющиеся вне уроков; 3) особенности всего образа жизни учащихся, возникающие под влиянием интереса к той или иной деятельности.

Устойчивый познавательный интерес у детей проявляется в вопросах к воспитателю (учителю), стремлении по собственному желанию участвовать в индивидуальной и коллективной познавательной деятельности, в умении переносить знания в новые ситуации. Формирование познавательного интереса является одним из основных методов мотивации учения. Отсюда следует, что данное условие указывает на необходимость развития мотивационной сферы мыслительных способностей дошкольников и младших школьников. В табл. 3 обобщены и представлены, используемые нами методы и приемы мотивации и стимулирования мыслительных способностей дошкольников и младших школьников.

Таблица 3. Методы и приемы мотивации и стимулирования мышления дошкольников и младших школьников

Дошкольники	Младшие школьники
Методы и приемы формирования познавательного интереса.	
Ситуации занимательности: Опыты-эксперименты (формирование понятий: свет, вода, почва, воздух) Занимательные аналогии Познавательные игры (игры-головоломки и т.д.) Соревнование (интеллектуальная эстафета и т.п.) Программированные упражнения	
Методы и приемы, преимущественно направленные на формирование чувства долга и ответственности в учении.	
Создание ситуации успеха в учении	
Одобрение со стороны взрослого, поддержка детским коллективом	Оценка, помощь другу.
Анализ проблемных ситуаций («Прими решение» т.п.)	
Игра «Вопрос-Ответ»	Учебные дискуссии (познавательный спор)
Комплекс занятий на тему: «Развивая мышление, воспитываем ли мы ребенка?» Создание ситуации новизны, актуальности.	
Сопоставление научных и житейских толкований отдельных предметов, природных явлений.	Приближения содержания к самым важным открытиям в науке и технике.
Приближение содержания к явлениям общественно-политической внутренней и международной жизни.	
Формирование понятия «Родина»	«Отчизноведение»

Педагогу необходимо пересмотреть, проанализировать свою работу с детьми, изменить акценты в ней. «Один и тот же предмет, – подчеркивал В. П. Вахтеров, – можно преподать так, что он будет тренировать только память, внушать отвращение к учению, но можно преподавать и так, что он будет развивать самостоятельность, упражнять мыслительные способности, давать навыки к строгому логическому мышлению, действовать на чувство, развивать любознательность, трудолюбие» (16, с. 27). Познавательные задачи, решение которых не требует от ребенка никаких усилий, не могут вызвать положительных эмоций, ибо он при этом не переживает чувства удовлетворения своих потенциальных возможностей, настроенных на развитие.

Между тем, познавательная задача, отвечающая уровню ближайшего развития, требует познавательных усилий, поиска новых подходов, актуализирует созревшие и готовые к действию функции. У ребенка возникает интерес к задаче, стремление овладеть способом ее решения, желание, во что бы то ни стало преодолеть реальную, но посильную трудность. Сосредоточение внимания на создании доступных детям проблемных ситуаций, постановке творческих заданий ведет к формированию творческой личности. Приобретению такого опыта способствует активное включение детей в познавательно-практическую деятельность, экспериментирование и конечно, игру, являющуюся ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. Что такое игра и почему дети тянутся к ней? Ошибочно будет объяснить суть игры через потребность ребенка растратить, израсходовать излишнюю энергию. Нам импонирует концепция Д. Н. Узнадзе обосновывающая функциональную тенденцию, суть которой заключается в следующем, «внутренние, врожденные силы ребенка несут в себе импульсы к движению, они сами стремятся к развитию, движение и развитие являются естественным состоянием. «Хочу играть» и «Не хочу играть» есть не что иное, как эмоциональное переживание состояния внутренних (интерфункциональных) сил». Следовательно, игра, не способ траты энергии, а основная форма развития, форма свободного, спонтанного проявления «функциональной тенденции», в дошкольном и младшем школьном возрасте она превращается в деятельность, управляющую развитием личности ребенка. В игре задействованы все основные сферы жизни ребенка: деятельность, процессы сознания, познания и собственно личностные отношения; реализуется в разнообразных формах способность «быть собой и другим». По мнению Ш. А. Амонашвили, приостановить игровую деятельность 6–7 летнего ребенка и насильно включить его в другую,

«противоречащую движению интерфункциональных сил – значит затормозить интенсивное развитие и всестороннее раскрытие его задатков».[146] Это может привести к тому, что ребенок невзлюбит школу, учение, книгу, самого педагога. Необходимо также отметить, что с игрой связывают возникновение и развитие творческого воображения (Л. С. Выгодский, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Е. Е. Кравцова и др.). Следует согласиться с Н. И. Непомнящей в том, что творчество – это один из существенных приемов, обеспечивающих перенос того, что приобретено в игре, в «серьезную жизнь»: во-первых, творческая потребность – это то, что непосредственно связывает игру и собственно творческий процесс; во-вторых, творчество представляет собой особую форму жизнедеятельности человека, в которой реализуются его сущностные потребности и способности.[147]

Еще Д. Дьюи высказывал мысль о том, что действительное и целостное мышление возможно только при употреблении в какой-нибудь форме экспериментального метода, а для этого необходимы «деятельности, действительно изменяющие физические условия, ибо книги, картины и даже предметы, которые пассивно наблюдаются, не доставят требуемых условий». По мнению Д. Дьюи опыт, истолкованный по отношению к экспериментальному состоянию ума – «не неподвижная и замкнутая вещь, он живой и поэтому развивающийся… Состояние детства наивно, любознательно, экспериментально; мир человека и природы нов. Правильные методы воспитания защищают и совершенствуют это состояние…».[148] В процессе экспериментирования ребенок выступает субъектом деятельности, осваивает ориентировочную основу поисковой деятельности, приобретая соответствующие умения. Житейские понятия уточняются, систематизируются, ребенок начинает подходить к пониманию явления (понятия) с научных позиций.[149] В качестве примера, можно привести формирование таких понятий как вода, почва, свет, воздух. Данные понятия, являясь «природосообразными» и общечеловеческими, играют важную роль в формировании естественно-научной картины мира.

Таким образом, применение игровых, творческих, экспериментальных форм в развитии мышления дошкольников и младших школьников влечет за собой проявление любознательности, познавательной активности, обеспечивает гармоничный переход от одной ведущей (игровой) деятельности к другой (учебной). Однако при этом нельзя забывать о задаче нравственного развития, воспитывающей составляющей мышления личности ребенка.

Еще прогрессивные деятели прошлого: Н. Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, А. И. Герцен, В. Ф. Одоевский – указывали на то, что интеллектуальное развитие, овладение знаниями, процессами мыслительной деятельности должно быть неразрывно связано с нравственным формированием человека. «Образованным человеком называется тот, – писал Н. Г. Чернышевский, – кто приобрел много знаний и кроме, того привык быстро и верно соображать, что хорошо и что дурно…, привык «мыслить», и, наконец, у кого понятия и чувства получили благородное и возвышенное направление,… Все эти три качества – обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств – необходимы для того, чтобы человек был образованным в полном смысле слова».[150] Как уже отмечалось, в настоящее время наблюдается форсированность обучения, которая негативно влияет на весь процесс развития личности ребенка, ослабляет воспитательное воздействие соответствующего образования. Шестилеткам недостает социально-нравственного опыта, у них преобладает актуальная потребность, импульсивная активность, тенденция к игровой деятельности. Это возраст движения и развития функциональных сил, а одна из ведущих черт детства – стремление ребенка к взрослению. На наш взгляд, развивая мыслительные способности старших дошкольников и младших школьников необходимо уделять особое внимание воспитательному воздействию, как со стороны педагогов, так и родителей. Данное условие позволяет ответить взрослому на вопрос: развивая мышление, воспитываем ли мы ребенка? В своем исследовании мы особое внимание уделяем пониманию детьми положительного или негативного значения нравственных понятий, способности выделять в основном их внешние признаки, образности нравственного мышления. Большая роль здесь принадлежит родителям. Необходимо использовать различные приемы и формы активизации родителей при развитии мыслительных способностей их детей («Семейный калейдоскоп», творческие домашние задания для совместной деятельности с детьми и др.). В процессе развития мыслительных способностей важен учет нравственной стороны формирования личности, именно это мы учитываем в составленных нами проблемных ситуациях, где (ребенку, педагогу, родителю) необходимо отреагировать на ситуацию, сделать нравственный выбор, осознать свое поведение.

История собственно проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода, многие правила которого в буржуазной педагогике были разработаны Джоном Дьюи. Глубокие исследования в области проблемного

обучения начались в 60-х годах. Идея и принципы проблемного обучения в русле исследования психологии мышления разрабатывались советскими психологами С. Л. Рубинштейном, Д. Б. Богоявленской, Н. А. Менчинской, А. М. Матюшкиным, а в применении к школьному обучению такими дидактами, как М. А. Данилов, М. Н. Скаткин. Разработкой этих вопросов занимались Т. В. Кудрявцев, Ю. К. Бабанский, М. И. Махмутов и И. Я. Лернер. Исследования в этой области ведутся сейчас и другими представителями педагогической науки. На основе обобщения практики и анализа результатов теоретических исследований М. И. Махмутов дает следующее определение понятия «проблемное обучение»: «Проблемное обучение – это тип развивающего обучения, в котором сочетаются систематическая самостоятельная поисковая деятельность учащихся с усвоением ими готовых выводов науки, а система методов построена с учетом целеполагания и принципа проблемности; процесс взаимодействия преподавания и учения ориентирован на формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивости мотивов учения и мыслительных (включая и творческие) способностей в ходе усвоения ими научных понятий и способов деятельности, детерминированного системой проблемных ситуаций».[151]

Проблемная ситуация в своей психологической структуре имеет не только предметно-содержательную, но и мотивационную, личностную сторону (интересы ребенка, его желания, потребности, возможности и т. д.).

Какие же дидактические цели преследует создание проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе дошкольников и младших школьников? В нашем исследовании можно указать на следующие дидактические цели:

1) привлечь внимание ребенка, возбудить у него познавательный интерес и другие мотивы мыслительной деятельности;

2) поставить его перед таким познавательным затруднением, продолжение которого активизировало бы мыслительную деятельность;

3) помочь ему определить в познавательной задаче, вопросе, задании основную проблему и наметить план поиска путей выхода из возникшего затруднения;

4) побудить ребенка к активной поисковой, экспериментальной деятельности;

5) помочь ему определить и указать направление поиска наиболее рационального пути выхода из ситуации затруднения.

Наше исследование показало, что при создании проблемных

ситуаций необходимо учитывать следующее:

– ситуация должна быть доступной пониманию ребенка (проблема должна быть сформулирована в известных терминах, чтобы все или, по крайней мере, большинство детей уяснили сущность поставленной проблемной ситуации и средства для ее решения);

– посильность и естественность выдвигаемой проблемной ситуации (вопроса);

– формулировка должна заинтересовать учащихся (весьма существенно подобрать надлежащее словесное оформление, учитывая эмоциональность, образность детского мышления);

4. Совершенствование диагностики мыслительных способностей детей данного возраста с применением специальных дидактических материалов.

Диагностика (от греч. diagnostikos – способный распознавать), общий способ получения информации об изученном объекте или процессе. В аспекте образовательного процесса – прояснение всех обстоятельств дидактического процесса, точное определение его результатов.[152] Традиционно в педагогической и психологической практике ситуация складывалась таким образом, что диагностика и собственно развитие оказывались разделенными между собой. Необходимо обозначить противоречие: с одной стороны, существует необходимость оперативной диагностики уровня интеллектуального развития ребенка, выявления индивидуального потенциала личности, но, с другой стороны, используется много диагностических методик недостаточно эффективных по своим показателям, по степени адаптированности к условиям образовательной программы. Сложность заключается еще в том, что все они разрозненны, и направлены на выяснение 1–2 показателей. В результате чего специалистами дошкольного и начального школьного образования очень трудно составить целостную картину уровня развития ребенка. Последнее время часто задается вопрос о необходимости и правомерности диагностирования личности ребенка. Мы полагаем, что педагогическая диагностика необходима, поскольку связана с коррекционно-развивающей работой в становлении личности. В нашем исследовании педагогическая диагностика направлена на решение следующих задач:

– определить, степень соответствия уровня развития мыслительных способностей возрастным нормам;

– выявить индивидуальные особенности развития соответствующих способностей;

– разработать содержание необходимой коррекционно-

развивающей работы;

– оценить эффективность методов и средств, используемых педагогами в процессе развития мыслительных способностей ребенка.

При этом необходимо выделить наиболее существенные, по нашему мнению, принципы диагностирования (изучения) мыслительных способностей дошкольников и младших школьников:

– принцип гуманизма и педагогического оптимизма. Требование – древнее правило, сформулированное еще Гиппократом «Не навреди!», ненанесение ущерба испытуемому, организация диагностики ребенка (группы), при которой ни его процесс, ни результаты не наносили бы испытуемым какого-либо вреда (здоровью, состоянию, социальному статусу и т. д.);

– принцип объективности и научности. Противоречивый характер оценки отметил еще Я. А. Коменский, обратившись к педагогам с призывом разумно и взвешенно пользоваться своим правом на оценку. Также диагностика должна проводится в понятиях детской психологии и педагогики, а не с помощью других понятий, с учетом законов детской психики на каждом возрастном этапе;

– принцип комплексности, системности и дополнительности. Диагностика проводится последовательно, с учетом единства изучения личности и общения, единства диагностики и коррекции развития. При этом комплекс методик должен быть небольшой по объему, должен давать полную картину уровня развития мыслительных способностей, отражающего интеллектуальную готовность к обучению в школе;

– принцип развития психики. Изучать мыслительные способности можно опосредованно через деятельность ребенка, которая не только одно из условий развития психики, но и один из путей ее изучения;

– принцип индивидуального и личностного подхода означает, что общие законы развития проявляются у каждого ребенка своеобразно и неповторимо.[153]

Следует особенно подчеркнуть, что диагностика познавательного развития ребенка должна быть ориентированна не столько на энциклопедичность образования, сколько на потенциальные возможности, способности, творческую самореализацию личности. Для этого необходимо использовать различные методы и приемы развивающего содержания: проблемные ситуации, программированные упражнения, игры-головоломки.

Остановимся подробно на программированных упражнениях,

которые можно отнести для оценки (диагностического обследования) уровня развития понятия – как интегративной формы мышления. Анализ работ в данном направлении (Г. Г. Гранатов, А. С. Каминский, Н. С. Плугина, Е. Н. Ращикулина, Н. А. Степанова, Тушев М. Н. и др.) указывает на то, что программированное упражнение выполняет ряд функций: развивающую (направляющую, стимулирующую, информационную), контролирующую и оценивающую. Особенностями программированных упражнений также является то, что они ценятся тем, что в них заложена программа спланированного логического хода мысли обучаемого, с учетом 4-х этапов диалектического познания: I – основание, II – ядро, III – следствие, IV – общее критическое истолкование. Мы придерживаемся рекомендаций А. В. Усовой о том, что способ формирования понятий, последовательность чередования этапов «должны определяться в зависимости от содержания формируемого понятия, уровня общего развития учащихся, их предшествующего опыта, имеющейся у них понятийной базы, уровня познавательных способностей, воображения и т. д.[154] Вопросы этапа «основание» раскрывают идеально-материальные предпосылки понятий, рассмотрение их роли в жизни человека. В «ядре» представлена модель предмета, образы понятий, их основные существенные свойства. Вопросы этапа «следствия» отражают объяснение данных явлений через их роль в жизни человека. Общим критическим истолкованием является раскрытие их роли для человека.

По мнению М. Н. Тушева, педагогу необходимо произвести изыскание возможностей – нельзя ли представить проверяемый (изучаемый) материал так, чтобы учащиеся могли сами увидеть предметы и явления в их изменениях, развитии и взаимосвязях, в какой мере возможно оперирование знаниями. Правильное сочетание вопросов, выходящих за пределы изученного, но имеющих отношение к нему (в том числе вопросы прикладного характера), позволяют сделать содержание контроля (диагностики) таким, которое полнее отвечает задачам развития мышления.[155]

В процессе мышления, направленного на решение какой-либо проблемы, человек постоянно выдвигает перед собой вопросы и ищет ответа на них. Программированные варианты ответов, помогая ребенку, нацеливают его на правильное и обоснованное решение, в результате чего, отвечая на выдвинутые перед собой вопросы, он в процессе мыслительной деятельности не уходит в сторону от правильного решения, а постепенно приближается к нему (табл. 4).

Таблица 4. Взаимосвязь вопросов и ответов программированных упражнений

Виды вопросов	Специфика ответов
направленные на установление и сравнение причинно-следственных связей	определяют границы области мыслительных действий
требующие установления основных характерных черт признаков или качеств предметов и явлений, а также важнейших условий какого-либо действия или процесса	указывают части или определенные стороны одного и того же объекта, на которых должна быть сосредоточена мысль
требующие классификации предметов или явлений	задают последовательность перехода мысли от одного объекта к другому на начальном этапе
требующие обоснования, объяснения, доказательства	содействуют проникновению мысли в сущность объекта
требующие выводов и обобщений на основе ранее усвоенных знаний или опыта	способствуют осознанию сущности объекта в познании мира.

Разумеется, развивающие функции проявляются в различных заданиях не в одинаковой мере: в одних более сильной является направляющая функция, в других стимулирующая, а информационная может вообще отсутствовать. Эффективность той или иной функции зависит также и от формулировки вопроса-задания.

Таким образом, в зависимости от формируемого понятия можно использовать следующие элементы метода дополнительности:

– 4-х-этапную структуру понятия (основание, ядро, следствия, общее критическое истолкование) – позволяет определить логику изложения вопросов упражнения;

– формируемые признаки понятия должны находить отражение в вопросах упражнения, т. е. каждый вопрос упражнения должен работать на формирование определенного признака понятия (обобщенность, свернутость, системность, необратимость, этапность, рефлексивность);

– разработку программированных упражнений удобно проводить с использованием законов диалектической логики, в частности, с использованием обобщенных планов формирования понятий (Г. Г. Гранатов, А. В. Усова);

– необходимо учитывать специфику формируемых понятий и соответствующего типа мышления (в нашем случае понятийно-образность детского мышления), с выделением актуального и перспективного его стилей. Некоторые ответы на вопросы упражнения должны быть представлены в виде рисунков,

изображающих образы предметов (явлений), доступные, близкие детям, что способствует подключению эмоционально-чувственного, интуитивно-образного процесса познания.

Мы считаем, что задания упражнения активизируют разнообразные мыслительные способности детей в области понятийно-образного мышления (через сравнение, представление, понимание, моделирование, установление причинно-следственных связей и отношений между явлениями). Понять новый объект, отмечал Г. С. Костюк, – это решить некоторую, пусть маленькую, познавательную задачу. В программированном упражнении для детей такую задачу ставит: новая метафора, пословица, маленький отрывок описательного или повествовательного текста и т. п. В качестве примера можно привести программированное упражнение по формированию понятия «Дружба» (приложение 10). Некоторые ответы на вопросы упражнения представлены в виде рисунков, изображающих образы предметов (явлений), доступные, близкие детям, что способствует подключению эмоционально-чувственного, интуитивно-образного процесса познания. Задания упражнения активизируют разнообразные мыслительные способности детей в области понятийно-образного мышления (через сравнение, представление, моделирование, установление причинно-следственных связей и отношений между явлениями). При построении упражнения мы постарались учесть специфику детского мышления: процесс переключения эмоций (подключение чувства сомнения и уверенности, чувства умственного напряжения и радости и т. д.); влияние игры, сказки, пословиц на детей данного возраста. В ходе выполнения данного упражнения дети подводятся к более осознанному пониманию сущности и роли понятий, через самопознание с подключением к данному процессу интуитивных сторон мышления, развитием интереса к самостоятельному поиску ответов и интереса к собственным размышлениям. Данное упражнение может быть использовано как развивающее, так и как диагностическое.

Реализация комплекса дидактических условий требует также совершенствования профессиональной подготовки педагогов к реализации преемственности в развитии мыслительных способностей детей. В процессе реализации данной методики нами были задействованы различные виды подготовки педагогов: педконсилиум (участники – воспитатели и учителя начальных классов) «Совершенствование процесса преемственности между детским садом и школой»; семинар-практикум «Методы, приемы, средства мотивации мыслительной деятельности дошкольников и младших школьников»; программированное упражнение

для педагогов, направленное на систематизацию знаний о сущности мыслительных способностей; комплекс проблемных ситуаций; конкурс на лучшую разработку авторской модели интуллектуально-познавательных игр, заданий и упражнений среди педагогов.

Выше перечисленные нами положения помогут осознать педагогам направления своей деятельности в реализации преемственности в развитии мыслительных способностей дошкольников и младших школьников, а также совершенствованию профессионально педагогического мышления. Указанные дидактические условия нашли свое отражение в составленной нами программе «Познавательный марафон», по развитию мыслительных способностей дошкольников и младших школьников (приложение 9).

В итоге сформулируем основные выводы по обеспечению преемственности в развитии мыслительных способностей дошкольников и младших школьников:

1. Мыслительные способности – это особый вид познавательных способностей, характеризующийся асимметричной гармонией качеств, операций и форм мышления, имеющий индивидуальную степень выраженности.

2. Преемственность в развитии мыслительных способностей дошкольников и младших школьников предполагает:

– учет специфики понятийно-образного мышления дошкольников и младших школьников на основе дополнительности природосообразного и культуросообразного его компонентов и непрерывности в развитии мыслительных способностей детей.

– реализацию соответствующей преемственности на основе учета того, что понятие – это интегративная форма мышления, синтезирующая все мыслительные операции, предполагающая и проявляющая такие свойства мышления как самостоятельность, креативность, рефлексивность.

– активизацию различных видов деятельности в соответствующем направлении с опорой на ведущую деятельность и творчество ребенка, с оптимальным использованием методов развивающего образования, направленных на реализацию диалектических этапов познания, повышающих воспитывающее влияние на личность ребенка.

– совершенствование диагностики мыслительных способностей детей данного возраста с применением специальных дидактических материалов.

3. Для эффективной реализации преемственности в развитии мыслительных способностей дошкольников и младших

школьников педагогу необходимо совершенствовать собственную профессионально-педагогичекую компетентность. Здесь необходимо выделить профессионально-педагогические знания: закономерностей познавательного развития ребенка, специфики его мышления и в частности интегрированной формы мышления – понятия; различных методов и приемов согласованного развития мыслительных способностей дошкольников и младших школьников.

Кроме того, педагогу необходимы умения: организовать непрерывный процесс развития соответствующих способностей; вариативно использовать различные виды деятельности ребенка, на основе ведущей игровой; реализовать диалектические этапы развития понятий с учетом эмоционально образной доминанты мышления детей.

Сделанные нами выводы не претендуют на раскрытие всех аспектов обозначенной проблемы. Нам представляется перспективным совершенствование приемов и методов активизации мыслительной деятельности дошкольников и младших школьников; выработка единых подходов к проблеме преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников; подготовка студентов к успешному решению этой проблемы; разработка соответствующих новых диагностических методик, программированных упражнений; научно-методические рекомендации для педагогов и родителей.

Глава 5. Развитие физических качеств дошкольников в условиях непрерывного образования

5.1. Современные подходы к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей

В настоящее время поиск путей совершенствования профессиональной подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта необходимо осуществлять в условиях непрерывности и преемственности физического воспитания подрастающего поколения, в совокупности с её основными направлениями: акцентированным развитием физических качеств; обучением двигательным действиям; воспитанием и образованием.

В контексте исследования качественной подготовки студентов – будущих инструкторов физической культуры в дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ) к профессиональной деятельности, важно отметить повышение требований к уровню профессиональной компетентности данных специалистов в условиях непрерывного образования личности.

В связи с этим, назрела необходимость рассмотрения современных подходов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Прежде всего, остановимся на нормативных основах данного вопроса. Содержание основных документов, связанных с развитием физической культуры и спорта в Российской Федерации, определяет значимость подготовки специалистов физической культуры в рамках модернизации системы высшего профессионального образования в России.

«Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года»[156] предлагает пути и механизмы развития массового спорта среди различных социально-демографических групп населения (начиная с дошкольников и заканчивая взрослым населением), а также развитие спорта высших достижений и подготовки спортивного резерва. В данном документе подчёркивается, что вся работа по физическому воспитанию и развитию спорта среди дошкольников, школьников и студентов должна осуществляться с учетом реальных потребностей, занятия должны быть интересными обучающимся. Организационная работа по проведению занятий и ее содержание должны основываться и осуществляться на научной основе, учитывать новые, эффективные формы, методы и средства проведения занятий,

с учётом возможностей, спортивной подготовки обучающихся. Результатом успешной работы будет формирование устойчивого интереса и потребности в занятиях физической культурой и спортом, в том числе самостоятельных, ведении здорового образа жизни не только во время обучения, но и в последующей жизнедеятельности.

В Федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы»[157] выделен ряд проблем, влияющих на развитие физической культуры и спорта:

– недостаточное привлечение населения к регулярным занятиям физической культурой;

– недостаточное количество профессиональных тренерских кадров;

– отсутствие на государственном уровне активной пропаганды занятий физической культурой и спортом как составляющей здорового образа жизни.

С позиции нашего исследования, уместно подчеркнуть основные принципы, выделенные в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» (2010 г.):

– обеспечение права каждого на свободный доступ к физической культуре и спорту, как необходимого условия развития физических, интеллектуальных и нравственных способностей личности, права на занятия физической культурой и спортом для всех категорий граждан и групп населения;

– обеспечение безопасности жизни и здоровья лиц, занимающихся физической культурой и спортом, а также участников и зрителей физкультурных мероприятий и спортивных мероприятий;

– непрерывность и преемственность физического воспитания граждан, относящихся к различным возрастным группам[158].

Концепция непрерывного образования (одобрена и утверждена Федеральным координационным советом по общему образованию Минобразования РФ 17.06.2003 г.) определяет единую линию общего развития ребёнка, организуя школьный учебно-воспитательный процесс с опорой на развитие, полученное детьми в дошкольном учреждении. Непрерывное образование индивидуализировано по времени, темпам и направленности, предоставляет каждому возможности реализации собственной программы его получения, обеспечивает каждому человеку постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование на протяжении всей жизни. Именно в дошкольном периоде закладывается фундамент полноценного

физического и психического здоровья личности. «Здоровье нации – основа процветания России», – это приоритетное направление в работе с детьми закреплено государством в «Законе РФ об образовании»[159]. В соответствии со ст. 12 Закона РФ «Об образовании», образовательные программы дошкольного и начального школьного образования должны быть преемственными. Соответствия на уровне образовательных программ недостаточно, необходима согласованность в образовательных технологиях, методах педагогической деятельности. Развивающие методологические ориентиры дошкольного и начального школьного образования подчёркивают необходимость формирования творческого воображения детей; развития их физических и умственных способностей, как способов самостоятельного решения творческих и других задач, как средств, позволяющих быть успешным в разных видах деятельности. Данный период предполагает значительное напряжение умственных, физических и эмоционально-волевых сил, высокоэффективной координации и культуры движений, высокой концентрации внимания, при переходе от игровой деятельности детей к учебной. Перечисленными особенностями обусловлены требования к обучению детей в школе, а также необходимость поддержания этих качеств на достаточно высоком уровне.

Важно выделить положения концепции непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), в которых подчёркивается недопустимость искусственной акселерации развития ребенка, излишнего увлечения школьными технологиями, а также игнорирования или недооценки игровой деятельности в дошкольный период детства. Подготовка ребенка к школе не должна рассматриваться, как раннее изучение программы первого класса школы, призванной формировать у дошкольника «узкопредметные знания и умения»[160].

Поддерживая данные идеи, мы полагаем, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения. Гораздо важнее воспитание у дошкольника качеств, необходимых для овладения учебной деятельностью. В нашем случае, развитие физических качеств детей является необходимым фундаментом для успешного овладения учебной деятельностью.

Таким образом, содержание вышеперечисленных документов является нормативной основой исследования качественной подготовки кадров и эффективного повышения квалификации специалистов сферы физической культуры и спорта в условиях непрерывности и преемственности физического воспитания подрастающего поколения.

В настоящее время разработка содержательной модели подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе осуществляется с учётом федеральных требований к реализации основных образовательных программ[161]. Образовательная область «Физическая культура» определяет физическую готовность к школьному обучению как достижение ребенком показателей уровня физического развития, соответствующего биологическому возрасту выпускника подготовительной к школе группы, и физической подготовленности, позволяющей ему успешно адаптироваться к разнонаправленным физическим нагрузкам периода начального школьного обучения. Основой данного ряда является комплекс критериев, позволяющий судить об уровне адаптационной готовности различных органов, систем и функций организма ребенка к школьным нагрузкам[162].

Физическую подготовленность в соответствии с требованиями школьного обучения необходимо определять по уровню показателей целого ряда её составляющих. Важнейшей из них считается выносливость, которая должна рассматриваться не только как способность выполнять работу на фоне развивающегося утомления, не снижая интенсивности, но и как учебная работоспособность. В данное понятие включается возможность выполнения ребёнком необходимых учебных действий, как моторных, так и интеллектуальных, на оптимальном уровне интенсивности в течение определённого учебным процессом времени без значительной волевой регуляции. Значительность или незначительность волевой регуляции определяется мерой её необходимости для эффективного продолжения учебной деятельности.

Физические качества силы, быстроты, ловкости и гибкости, на первый взгляд практически не востребованы в процессе школьного обучения за исключением освоения программы по физическому воспитанию. Однако, кроме учебной, есть ещё трудовая и игровая деятельность, успешность которой зависит от уровня развития приведённых качеств. Кроме этого, акцентированное развитие, например быстроты или ловкости, не будет содействовать формированию логичности мышления или воображения, так как изучение взаимосвязей составляющих физической и интеллектуальной сфер дошкольников ещё находятся на начальной стадии своего развития.

В настоящее время специалисты физической культуры ДОУ используют разный диагностический инструментарий, определяющий физическую готовность ребенка к обучению в школе. Комплекс критериев и методика определения

диагностического инструментария физической готовности детей к обучению в школе представлен Г. Г. Поповым[163]. В апробации и внедрении данной методики мы приняли непосредственное участие на базах МДОУ № 12, 97, 160 г. Магнитогорска. Однако основной задачей специалистов по физической культуре в ДОУ должна стать констатация и разработка рекомендаций по развитию физических качеств детей в условиях непрерывного образования. В связи с этим, нами разработан паспорт физической готовности выпускника ДОУ-учащегося 1 класса, с учётом единого диагностического инструментария физической готовности детей (прил. 1).

Обобщив требования разных образовательных программ к результатам работы дошкольных образовательных учреждений по подготовке детей к обучению в школе, мы сделали следующие выводы:

1. На сегодняшний день в психолого-педагогической литературе широко представлен диагностический инструментарий, определяющий физическую готовность ребенка к обучению в школе. Однако отсутствие единых требований к тестовым испытаниям и результатам обследования не позволяет специалистам физической культуры начальной школы продолжить дальнейшее развитие определённого уровня физических качеств, достижений ребёнка-дошкольника, в условиях непрерывного образования. Таким образом, исследователям и практикам школьного и дошкольного образования важно определить единые методы контроля и тестирования исследуемых параметров старших дошкольников и младших школьников, которые позволят выстроить работу по развитию определённого уровня физических качеств, достижений ребёнка-дошкольника, в условиях непрерывного образования.

2. Специалисты физической культуры ДОУ осуществляют физкультурно-оздоровительную работу с дошкольниками по совокупности максимального сближения форм, средств и методов обучения и развития, постепенного усложнения содержания нормативных требований программ дошкольных учреждений. Сравнив типовые программы по физической культуре в ДОУ и начальной школе, которые предусматривают общие, характерные для данных периодов задачи, мы выделили те из них, которые осуществляются в аспекте преемственности:

– охрана и укрепление здоровья, обеспечение всестороннего и гармоничного развития детей, т. е. сохраняется акцент на реализацию здоровьесберегающих технологий образования;

– своевременное формирование жизненно необходимых

двигательных умений, широкого круга игровых действий, связанных с ними элементарных знаний;

– расширение индивидуального двигательного опыта ребёнка, последовательное обучение основным движениям (ходьба, бег, прыжки, метание, лазание), формирование элементарных знаний о здоровом образе жизни.

Однако анализ программ по физическому воспитанию ДОУ и начальной школы не выявил преемственности по двум основным направлениям:

1. *Содержание дидактического, развивающего и нормативного материалов.* Требования комплексной программы физического воспитания учащихся I–II классов общеобразовательной школы дублируют физические упражнения «Программы физической культуры в ДОУ» и предъявляют к качеству их выполнения более низкие требования, поэтому специалистам физической культуры ДОУ и начальной школы необходимо выстроить работу с учётом постепенного усложнения содержания программы начальной школы.

2. *Нормы двигательной активности детей (*у дошкольников – 120 мин. в день, у первоклассников – 120 мин. в неделю). Анализ двигательной активности детей I классов показал значительное снижение количества локомоций, по сравнению со старшими дошкольниками. Если у детей подготовительной группы ДОУ они составляют 14 тысяч шагов, то у первоклассников их значительно меньше – 9-12 тысяч шагов. Кроме того, среди контингента детей, поступающих в школу, более 20 % имеют дефицит массы тела, 50 % детей хронически больные[164]. В итоге, к моменту поступления в школу наблюдается тенденция роста хронической заболеваемости у детей. Контингент детей, поступающих в школу с первой группой здоровья, составляет 10 %[165].

Таким образом, овладение специалистами физической культуры технологиями и методиками, которые направлены на сохранение здоровья и развитие физических качеств дошкольников, активизацию двигательной деятельности, позволит обеспечить социальную успешность детей в процессе школьного обучения, скорейшую адаптацию к разнонаправленным нагрузкам школьного обучения. Кроме этого, в начальной школе недостаточно активизируется эмоциональное, образное мышление детей, минимизированы подвижные игры. Поэтому важно активизировать двигательную деятельность детей посредствам организации разных форм физкультурной деятельности, с учётом игровой деятельности, позволяющей компенсировать недостаток движений и активизировать эмоциональное, образное мышление детей.

Процесс физического воспитания дошкольников важно осуществлять с учётом последовательного решения образовательных, воспитательных и оздоровительных задач, при помощи средств, методов, форм обеспечивающих непрерывность и преемственность образовательного процесса на ступенях дошкольного и начального общего образования.

В основу разработанных нами содержательных направлений реализации принципа преемственности вошли:

– теоретические положения о физическом воспитании и развитии дошкольников, представленные в исследованиях А. В. Кенеман, А. В. Хухлаевой[166], Э. Я. Степаненковой[167], Л. Д. Глазыриной[168] и др.;

– содержательные основы преемственных программ ДОУ и начальной школы под редакцией Л. Б. Кофмана «Программа по физкультуре от 3 до 17 лет»[169]; В. И. Ляха, Л. Б. Кофмана, Г. Б. Мейксона «Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы»[170], А. А. Леонтьева «Школа – детский сад 2100», Н. Н. Ефименко «Театр физического воспитания и оздоровления детей дошкольного и младшего возраста».

В контексте нашего исследования мы уточнили подходы к определению понятия «физические качества», с учётом использования в литературе терминов «двигательные способности», «физические способности» (табл. 1).

Таблица 1. Подходы к определению понятия «физические качества»

Автор	Определение понятия «физические качества»
Захаров Е., Карасёв А., Сафронов А.	«Физические качества» - врождённые морфофункциональные качества [анатомо-физиологические], которые развиваются в процессе физического воспитания, посредством физических упражнений. Благодаря физическим качествам возможна физическая активность человека, проявляющаяся в целесообразной двигательной деятельности[171]
Автор	Определение понятия «физические качества»
Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжова, М.М. Самодурова	«Физические качества» - сложный комплекс биологических и психических свойств организма, которые определяют силовые, скоростно-силовые и временные характеристики движения человека[172]
Ж.К. Холодов	«Физические качества» - врождённые (генетически унаследованные) морфофункциональные качества, благодаря которым возможна физическая активность человека, получающая своё полное проявление в целесообразной двигательной деятельности. Применительно к динамике изменения показателей физических качеств употребляются термины «развитие» и «воспитание». Термин «развитие» характеризует естественный ход изменений физического качества, а термин «воспитание» предусматривает активное и направленное воздействие на рост показателей физического качества[173]
Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко	«Физические качества» определяются как психофизические особенности, отличающие одного человека от другого, определяющие успешность выполнения деятельности или рода деятельно-стей, не сводимые к знаниям, умениям и навыкам, но обуславливающие лёгкость и быстроту обучения новым способам и приё-мам деятельности[174]
Ю.Д. Железняк	«Физические способности» - индивидуальные качества, определяющие уровень двигательных возможностей человека, которые связаны с успешностью осуществления какой-либо деятельности.[175]

Мы определяем «физические качества» как врождённые морфофункциональные качества, которые развиваются в процессе физического воспитания посредством физических упражнений. Рассматриваем их как основу физических способностей, которые определяются совокупностью свойственных человеку возможностей, обеспечивающих успешную двигательную деятельность. Это сила, ловкость, быстрота, выносливость, гибкость.

Методология исследования биологической составляющей развития физических качеств поможет определить функциональные взаимосвязи физической нагрузки в различных вариантах её объёма, интенсивности и отягощений, с биологической перестройкой работы органов и систем.

Мы согласны с мнением Г. Г. Попова, что педагогические исследования методов развития определённого физического качества показывают нам одну результирующую сторону физкультурной деятельности, физиологические исследования –

другую. Психические – третью, а исследования соразмерности уровня этого качества в процессе развития других – четвёртую и т. д. В данном случае, приём экстраполяции результатов обследования, например, физического качества силы на другие физические качества. Рассмотрение развития силы и выносливости в биологическом аспекте, привели автора к следующему выводу: величина проявляемой мышцей силы зависит от количества волокон в ней, их поперечника и частоты посылаемых к ним нервных импульсов, а выносливости – от эффективности деятельности вегетативных функций организма, таких как кровообращение, дыхание, обмен веществ[171]. Именно поэтому, определяющую картину развития физических качеств необходимо рассматривать на уровне определённого возрастного периода, по половым признакам, психофизиологическим особенностям, в данных конкретных условиях.

Таким образом, характеристика физических качеств, методы и средства их развития, учёт возрастных особенностей старших дошкольников и младших школьников, позволят нам выбрать оптимальную методику развития физических качеств детей (с учётом объёма, интенсивности), в условиях непрерывного образования. В табл. 2 представлена общая характеристика физических качеств личности.

Таблица 2. Характеристика физических качеств личности

Физическое качество	Определение	Характеризуется
Сила: динамическая; статическая; скоростно-силовая; силовая ловкость; силовая выносливость	Способность в процессе двигательных действий преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему посредством мышечных напряжений. Является основой для проявления других качеств	Концентрацией нервных процессов, регулирующих деятельность мышечного аппарата, проявлением быстрой силы, в сочетании с концентрацией нервно-мышечного усилия
Ловкость	Способность к быстрому осуществлению сложных координационных двигательных актов в условиях изменяющейся обстановки	Пластичностью нервной системы, способностью ощущения и восприятия собственных движений и окружающей обстановки
Быстрота	Способность человека совершать действия в минимальный для данных условий отрезок времени	Быстротой ответного движения на какой-либо внешний раздражитель; быстротой одиночного движения; частотой движений в единицу времени
Выносливость: общая; скоростная; координационная	Способность человека длительное время преодолевать утомление, не снижая интенсивности	Функциональной устойчивостью нервных центров, координацией функций двигательного аппарата и внутренних органов
Гибкость	Морфофункциональные свойства опорно-двигательного аппарата, определяющие степень подвижности его звеньев	Максимальной амплитудой, с которой может быть выполнено движение, эластичностью мышц и связок

Важно остановиться на методах и средствах развития физических качеств личности. Способы выполнения физкультурных упражнений в определенных сочетаниях и пропорциях объема, интенсивности, отягощений и отдыха между ними принято считать методами развития физических качеств личности. В табл. 3 представлены методы и средства развития физических качеств личности, с учётом специфики их развития.

Таблица 3. Средства и методы развития физических качеств личности

Физическое качество	Методы развития	Основные средства развития:
Ловкость	Игровой Соревновательный Повторный	Упражнения повышенной координационной сложности и содержащие элементы новизны. ОРУ динамического характера. Подвижные и спортивные игры с внезапно меняющимися условиями (эффективность упражнений до тех пор, пока они не будут выполняться автоматически)
Сила	Повторный Игровой Переменный Соревновательный	Упражнения с весом внешних предметов (штанги, набивные мячи, гири, вес партнёра). Упражнения, отягощённые весом собственного тела (подтягивание в висе, отжимания в упоре, удержание равновесия в упоре, в висе). Упражнения на тренажёрах. Рывково-тормозные упражнения. Статические упражнения (противодействия, удержания)
Гибкость	Повторный	Упражнения на растягивание (выполняемые с максимальной амплитудой): (махи руками и ногами, рывки, наклоны) и пассивные упражнения, выполняемые с помощью партнёра
Быстрота	Соревновательный Игровой Повторный Переменный	Упражнения, направленные на отдельные компоненты скоростных способностей: быстроту реакции; скорость выполнения отдельных движений. Упражнения комплексного характера, направленные на все основные компоненты: спортивные и подвижные игры; эстафеты; единоборства. Упражнения сопряжённого воздействия: на скоростные и силовые; скоростные и координационные; скоростные способности и совершенствование двигательных действий в беге, плавании, спортивных играх
Выносливость	Равномерный Переменный Игровой Соревновательный	Упражнения, вызывающие максимальную производительность СС и дыхательной системы. Упражнения циклического и ациклического характера (продолжительный бег, ходьба на лыжах, плавание, игры)

Эти данные позволяют нам выделить ведущие средства и методы развития физических качеств у старших дошкольников и младших школьников, с учётом реализации принципа преемственности. Основными средствами развития физических качеств дошкольников и младших школьников являются физические упражнения и подвижные игры, реализуемые в сочетании различных форм физкультурной деятельности с познавательной, музыкальной, художественно-эстетической деятельностью.

Важно отметить, что активная двигательная деятельность детей данного возраста в представленных формах организации благотворно влияет как на развитие физических качеств, так и умственных способностей, повышает функциональную

деятельность организма и усиливает эмоционально-радостные ощущения детей. Игнорирование закономерностей становления функциональных систем мозга и формирующихся на их основе психических функций приводит к тому, что старший дошкольник нагружается учебной информацией в ущерб «классическому» содержанию дошкольного детства – двигательной активности, играм, творчеству. А ведь именно эти виды деятельности способствуют формированию тех структур и функций головного мозга, которые войдут в основу учебной деятельности: пространственной ориентации, произвольной регуляции, моторики, способности анализировать и сопоставлять, отделять главное от второстепенного. Сокращая игровую деятельность старших дошкольников, увеличивая тем самым время занятия за компьютерами, учебными столами, мы начинаем искать специалистов-психологов, которые смогут при помощи специальных упражнений восполнить возникающие недостатки развития, искусственно сформировать то, что испокон веков развивалось в игровой деятельности. Лишив детей естественного и необходимого содержания дошкольного детства, подменяя его школьно-ориентированным обучением, мы нарушаем развитие ребёнка, недостатки двигательной сферы могут оказывать неблагоприятное влияние на общее развитие ребёнка, его работоспособность, умственную деятельность и успеваемость. В большей степени это касается начальной школы, где зачастую преобладают вербальные средства обучения, здесь следует помнить, что существует переходный тип деятельности – учебно-игровая и от ее полноценного развития будет зависеть качество познавательной деятельности в дальнейшем.

Приходится констатировать, что специалистами физической культуры ДОУ и начальной школы для активизации двигательной деятельности детей используется большое количество разнообразных подвижных игр[172], без четкой дифференциации их по принципу преимущественного развития физических качеств и психических процессов детей. Данная проблема обозначена в работах Н. И. Дворкиной[173]. Исследования Н. И. Дворкиной, Г. Н. Голубевой[174], О. П. Дегтяревой[175] и др., подтверждают наличие тесной связи между показателями физических и психических качеств у дошкольников. Значит, будет уместным говорить о зависимости успешной адаптации и усвоении школьной программы младшими школьниками от уровня развития их физических качеств на выходе из ДОУ.

Определяя игровую деятельность у старших дошкольников как ведущую, с позиции нашего исследования, важно учитывать основные элементы структуры как материальной, так и духовной

деятельности детей: мотивы, побуждающие к деятельности; цели-образы результатов, на достижение которых деятельность направлена; средства, с помощью которых деятельность осуществляется. В соответствии с этим, в самом процессе взаимодействия субъекта с действительностью выделяются определённым образом мотивированная деятельность в целом, входящие в её состав целенаправленные действия и, наконец, автоматизированные компоненты этих действий – операции, обеспечивающие использование имеющихся средств и условий для достижения необходимого результата.

В ходе нашего исследования мы выявили взаимосвязь в развитии познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников, в процессе подвижных игр (прил. 2).

Далее мы определили комплекс подвижных игр, который направлен на развитие познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников (прил. 3).

Методическое содержание развития физических качеств дошкольников, предложенное Г. Г. Поповым[176] позволило нам раскрыть методическое содержание развития физических качеств дошкольников и младших школьников (прил. 4).

В результате, развитие физических качеств дошкольников и младших школьников рассмотрено нами в определённых формах организации физкультурной деятельности детей, с учётом средств, методов, интенсивности, объёма, отягощения.

Считаем важным остановиться на современных диссертационных исследованиях, в которых рассмотрена проблема развития физических качеств детей и предложены пути её решения. В диссертационном следовании С. Н. Шауро[177] предлагается использовать на уроках физической культуры с учащимися 1-х классов средства гимнастики, с гибким регулированием содержания объёма и интенсивности физических упражнений. Следует подчеркнуть солидарность по вопросу использования практиками ДОУ и начальной школы комплексов физических упражнений на физкультурных занятиях с детьми 6–7 лет, обеспечивающих положительную динамику показателей физической подготовленности.

В ходе нашего исследования разработаны и апробированы комплексы упражнений, подвижных игр, эстафет, которые обеспечивают положительную динамику в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников.

В исследовании Н. В. Минникаевой[178] представлена модель варьирования игровой деятельности в двигательном режиме дня

дошкольников. Данная модель включает игровые компоненты, направленные на развитие процесса восприятия старших дошкольников, совершенствование функции памяти, внимание, двигательную память, которые обеспечивают благоприятную динамику в формировании интеллектуальных способностей. Мы согласны с мнением автора, что при распределении физической нагрузки в режиме дня важно учитывать: фактор эмоционального благополучия детей; фактор учёта динамики развития физических качеств детей.

С позиции нашего исследования интересна работа Л. Н. Волошиной «Влияние подвижных игр с элементами спорта на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста»[179]. Автором предложена технология развития двигательных способностей старших дошкольников, построенная на игровых формах и методах обучения, реализуемая в содержании структурно-содержательной модели программы «Играйте на здоровье». Данная программа включает атлетическую, технико-тактическую, морально-волевую и теоретическую подготовку, что обеспечивает комплексный подход в технологии развития двигательных способностей старших дошкольников и является более результативной в развитии двигательных способностей старших дошкольников. Однако считаем, что содержание программы определяется профессиональной подготовкой будущих спортсменов, которая предполагает высокий уровень подготовленности детей. Отсутствует перспектива разработки данной проблемы с учётом принципа преемственности в развитии физических качеств детей. Мы поддерживаем идею автора относительно необходимости внедрения специального курса «Теоретические основы и методика развития двигательных способностей старших дошкольников» в процесс подготовки студентов факультета педагогики начального и дошкольного образования, содержание которого даёт возможность подготовить педагогов к активной творческой деятельности на основе внутренних предпосылок к самоопределению и самосовершенствованию. В нашем исследовании мы разработали и внедрили в процесс подготовки студентов специальный курс «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании»[180], который является составной частью системы непрерывной подготовки будущих инструкторов физической культуры к предстоящей профессиональной деятельности. В содержании курса рассмотрены методологические и теоретические основы современного понимания физкультурной деятельности детей в условиях непрерывного образования: преемственность образовательных

программ, стандартов дошкольного и школьного образования; диагностические требования к физической готовности детей к обучению в школе; принцип преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников.

В исследовании С. А. Медведевой[181] применение комплекса средств здоровьеформирующих мероприятий способствует оптимизации развития старших дошкольников. Поддерживаем идею автора, связанную с интеграцией физических упражнений в другие виды деятельности детей, что позволяет говорить о комплексном физическом, психическом и интеллектуальном развитии детей.

Таким образом, современные исследования подтверждают недостаточную степень теоретического обоснования реализации принципа преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников и нацеливают на конкретизацию параметров преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников. Для этого, необходимо учитывать относительно устойчивую асимметричную гармонию природосообразных и культуросообразных компонентов в развитии физических качеств у старших дошкольников и младших школьников. Опираясь на исследование Е. Н. Ращикулиной[182], мы разработали параметры принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников на основе дополнительного единства природосообразных и культуросообразных компонентов, включающих возрастные, морфофункциональные особенности и психологические новообразования, с учётом целей, средств, методов развития физических качеств детей.

Природосообразные компоненты включают: морфофункциональные особенности физического развития, особенности развития физических качеств, психологические новообразования старших дошкольников и младших школьников.

1. Морфофункциональные особенности физического развития старших дошкольников определяются периодом «первого вытяжения»; постоянством шейной и грудной кривизны; чувствительностью позвоночного столба к деформирующим воздействиям; окостенением опорных костей носовой перегородки; слабым развитием сухожилий, фасций, связок, эластичностью и гибкостью кости; преимущественным развитием крупных мышечных групп, преобладанием тонуса мышц-сгибателей над тонусом мышц-разгибателей. У младших школьников наибольшей подвижностью обладает позвоночник; костно-мышечный аппарат не сформировался, поэтому

необходимо избегать одностороннего воздействия и упражнений статического характера.

2. Особенности развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников определяются: *быстротой* реакции на движущийся объект и реакцией выбора, которая проявляется в эстафетах, подвижных играх; *ловкостью* при согласованном и последовательном выполнении техники сложных физических упражнений, сообразительностью, инициативой в неожиданно изменяющихся условиях в подвижных играх, с использованием пространственных и временных ориентировок; хорошей реакцией сердечно-сосудистой системы на кратковременные *скоростно-силовые* нагрузки при выполнении упражнений в беге, прыжках, метании, лазании по гимнастической лестнице; большими возможностями в проявлении общей *выносливости,* с учётом объёма и интенсивности упражнений на фоне утомления, передозировка которых может повредить процессам роста; *гибкостью* опорнодвигательного аппарата, особенно позвоночника, пластичностью с учётом постепенного объёма и интенсивности упражнений.

3. Психологические новообразования у старших дошкольников: произвольность, элементы рефлексии, элементы учебной деятельности; завершение дифференциации нервных элементов трёх слоёв (ассоциативных зон), в которых осуществляются процессы, определяющие успех сложных умственных действий (обобщение, осознание последовательности событий и причинно-следственных отношений, формирование межанализаторных связей). Ведущая деятельность – игровая. У младших школьников: рефлексия, смена ведущей игровой деятельности на учебную; продолжается развитие и перестройка умственных процессов.

Культуросообразные компоненты включают: цель, средства, методы развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников.

1. Цель: физическая готовность детей к школьному обучению с акцентом на здоровьесберегающие технологии. Расширение индивидуального двигательного опыта ребёнка, последовательное обучение основным движениям. У младших школьников акцент на решение образовательных задач, овладение техникой основных движений, формирование элементарных знаний о здоровом образе жизни. Воспитание нравственных и волевых качеств детей.

2. Средства развития физических качеств: физические упражнения и подвижные игры, реализуемые в сочетании разных

форм физкультурной деятельности с познавательной, музыкальной, художественно-эстетической деятельностью.

3. Ведущие методы развития физических качеств у старших дошкольников и младших школьников: игровой; повторный; соревновательный.

Таким образом, в основе «принципа преемственности» в развитии физических качеств детей системный характер, сочетающий управление физическим, когнитивным (познавательным) и социально-личностным развитием детей.

В итоге, «принцип преемственности» рассмотрен в аспекте соответствия целей, задач, содержания, методов, форм физкультурной деятельности на ступенях дошкольного и начального общего образования, направленный на обеспечение целостности и непрерывности в развитии физических качеств детей. Данный принцип реализуется с позиции сохранения фундамента полноценного физического и психического здоровья детей, как основы охраны и наращивания ресурсов личности в контексте непрерывного образования.

Ключевые понятия нашего исследования раскрывают теоретическое обоснование современных подходов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста, устранив недостаточную разработанность данного аспекта в профессиональной подготовке студентов – будущих инструкторов физической культуры в ДОУ.

5.2. Педагогические условия формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников

С учётом нашего исследования, организационно-педагогические условия мы определяем как внешние обстоятельства, оказывающие существенное влияние на процесс подготовки будущих инструкторов по физической культуре в ДОУ, предполагающие положительный результат формирования готовности данных специалистов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников.

Анализ диссертационных исследований Н. И. Войтиной, В. Г. Витуна, А. Г. Гусейнова, О. О. Денина, С. Н. Еремеева, И. А. Ильиной, Л. М. Степановой и др. позволил нам обобщить понятие «педагогические условия» и представить его как совокупность объективных возможностей содержания, методов и форм, направленных на решение поставленных задач в образовательном процессе. Данные условия создаются сознательно в образовательном процессе и реализуются с обеспечением эффективности протекания его.

Мы предполагаем, что для эффективного формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников необходимы следующие организационно-педагогические условия:

– формирование ценностно-мотивационного отношения студентов к реализации здоровьесберегающих технологий образования;

– использование проблемно-развивающих упражнений с целью активизации креативного и рефлексивного потенциала студентов, понимания дополнительного единства интеллектуального и физического развития детей;

– совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в процессе реализация специального курса «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании».

Методика реализации профессионально-педагогических условий формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей

представлена в табл. 4.

Представим содержательную характеристику организационно-педагогических условий.

1. Развитие ценностно-мотивационного отношения студентов к реализации здоровьесберегающих технологий образования.

Введение данного условия продиктовано необходимостью мотивации студентов в процессе профессионально-педагогической подготовки, стимулированием здоровьесберегающей, здоровьетворческой атмосферы в профессиональной среде.

Таблица 4. Методика реализации педагогических условий формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей

Педагогическое условие 1 *Формирование ценностно-мотивационного отношения студентов к реализации здоровьесберегающих технологий образования*	
Формы, методы, приёмы, средства	Самостоятельная работа студентов
Подготовительный этап *Формы организации* (лекции, семинарские занятия, показательные занятия): проф. ориентационная работа со студентами, направленная на мотивацию к обучению данной профессии, интерес, стимулирование к работе с детьми, стремление к здоровому образу жизни, повышению собственного уровня физической подготовленности в процессе физкультурных занятий, тренировок. *Методы*: объяснительно-иллюстративный, проблемного обучения. *Приёмы:* наблюдение, использование новой информации, эмоциональной насыщенности содержания, использование соревновательных моментов, анализ полученной информации, взаимооценка, взаимоконтроль. *Средства:* наглядные пособия, компьютеры, технические средства	Работа с литературой, поиск информации о использовании в практике здоровьесберегающих технологий образования. Определение собственного уровня физической подготовленности в процессе физкультурных занятий
Основной этап *Формы* организации (лекции, семинарские занятия, лабораторные занятия): формирование знаний, умений к реализации здоровьесберегающих технологий образования. *Методы*: алгоритмический, исследовательский. *Приёмы:* наблюдение, анализ изученного материала, создание проблемных ситуаций, эмоциональной насыщенности содержания, использование соревновательных моментов, поисковый характер деятельности. *Средства:* учебно-методические пособия, наглядные пособия, компьютеры, технические средства, УМК	Выбор и апробация на группе студентов собственной здоровьесберегающей технологии. Аудиторные, внеаудиторные занятия (выполнение заданий рефлексивного характера по выбору современных здоровьесберегающих технологий образования)

Заключительный этап *Формы* организации (семинарские занятия, производственная практика по специализации): формирование умений и навыков к реализации здоровьесберегающих технологий образования. *Методы*: исследовательский, эвристический. *Приёмы:* создание ситуаций успеха, поддержание инициативы студентов, создание положительной мотивационной перспективы предстоящей профессиональной деятельности. Самооценка, контроль деятельности коллег. *Средства:* наглядные пособия, технические средства, УМК	Аудиторные, внеаудиторные занятия (выполнение заданий креативного характера; заданий подбора и использования современных технологий образования)

Педагогическое условие 2 *Использование проблемно-развивающих упражнений с целью активизации креативного и рефлексивного потенциала студентов, понимания взаимосвязи дополнительного единства интеллектуального и физического развития детей*	
Формы, методы, приёмы, средства	Самостоятельная работа студентов
Подготовительный этап *Формы организации* (лекции, семинарские занятия): разработка и использование проблемно-развивающих упражнений, которые позволяет студентам осмыслить внутренний психолого-педагогический механизм развития физических качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. *Методы:* алгоритмический, проблемного обучения. *Приёмы:* использование сравнений, обобщений, теоретических обоснований, межпредметных связей. *Средства:* наглядные пособия, компьютеры, технические средства	Работа с литературой, поиск информации о проблемно-развивающих упражнениях, используемых в процессе подготовки студентов
Основной этап *Формы организации (лекции, семинарские занятия, лабораторные занятия).* *Методы:* проблемного обучения, программированный. *Приёмы:* использование сравнений, обобщений, теоретических обоснований, межпредметных связей. *Средства:* использование проблемно-развивающих упражнений, которые позволяет студентам осмыслить внутренний психолого-педагогический механизм развития физических качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста во взаимодействии с их познавательными способностями, наглядные пособия, компьютеры, технические средства	Аудиторные, внеаудиторные занятия (выполнение заданий рефлексивного характера; заданий направленных на понимание взаимосвязи дополнительного единства интеллектуального и физического развития детей)

Заключительный этап *Формы организации* (семинарские занятия, производственная практика по специализации*)*: определить на основе самооценки знаний, умений и личностных качеств актуальный уровень профессиональной готовности студентов к реализации преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников. *Методы:* исследовательский, эвристический. *Приёмы:* использование сравнений, обобщений, теоретических обоснований, межпредметных связей. *Средства:* наглядные пособия, компьютеры, технические средства	Аудиторные, внеаудиторные занятия (задания креативного характера по составлению собственных развития детей). алгоритмов понимания взаимосвязи дополнительного единства интеллектуального и физического.

Педагогическое условие 3 *Совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в процессе реализации специального курса «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании»*	
Формы, методы, приёмы, средства	Самостоятельная работа студентов
Подготовительный этап *Формы* организации (лекции, семинарские занятия). *Методы:* объяснительно-иллюстративный, проблемного обучения. *Приёмы:* наблюдение, анализ изученного материала, создание проблемных ситуаций, эмоциональной насыщенности содержания, использование соревновательных моментов, поисковый характер деятельности. *Средства:* учебно-методические пособия, наглядные пособия, компьютеры, технические средства, УМК	Работа с литературой по понятийному аппарату курса «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании». Ознакомление и анализ основных документов по развитию физической культуры и спорту в России до 2020 г.
Основной этап *Формы* организации (лекции, семинарские занятия). *Методы:* репродуктивный, проблемного обучения, программированный. *Приёмы:* наблюдение, анализ изученного материала, создание проблемных ситуаций, эмоциональной насыщенности содержания, использование соревновательных моментов, поисковый характер деятельности. *Средства:* учебно-методические пособия, наглядные пособия, компьютеры, технические средства, УМК	Выбор из источников литературы комплексов ОРУ, подвижных игр, эстафет, которые направлены на развитие физических качеств и интеллектуальных способностей детей в условиях непрерывного образования
Заключительный этап *Формы* организации (семинарские занятия, производственная практика по специализации). *Методы*: исследовательский, эвристический. *Приёмы:* создание ситуаций успеха, поддержание инициативы студентов, создание положительной мотивационной перспективы предстоящей профессиональной деятельности в ходе учебных действий и операций, на производственной практике по специализации в базовых детских садах № 12, 97, 139, 160, 165 г. Магнитогорска. Самооценка, контроль деятельности коллег. *Средства:* наглядные пособия, технические средства, УМК.	Использование в ходе производственной практики предложенных студентами комплексов ОРУ, подвижных игр, эстафет, которые направлены на развитие физических качеств и интеллектуальных способностей детей в условиях непрерывного образования. Презентации, консультации для воспитателей, практикумы.

Теоретические основания реализации данного условия обозначены в концепциях, определяющих сущностную основу здоровья, его сохранения и здорового образа жизни (М. Я. Виленский, Т. В. Кружилина, А. М. Митяева, Т. Ф. Орехова, Н. К. Смирнов и др.); современных исследованиях

по формированию здоровьесберегающей компетентности дошкольников и младших школьников; индивидуально-дифференцированном подходе к физическому воспитанию детей (С. Г. Абольянина, В. В. Душка, И. В. Сегал, Л. Н. Волошина, С. А. Медведева, Л. Т. Кузнецова).

Обратим особое внимание на диссертационное исследование Л. Т. Кузнецовой «Формирование умений валеологической деятельности у студентов в процессе физического воспитания», в котором автор уточняет сущностную характеристику понятия «здоровьесберегающая компетентность дошкольников», необходимость и возможность её развития. Модель развития здоровьесберегающей компетентности у детей старшего дошкольного возраста, по мысли автора зависит от: здоровьесберегающей компетентности как интегративного понятия личности ребёнка; интеграции социально-экологических, валеологических знаний, ценностного отношения к своему здоровью; определения совокупности педагогических условий развития здоровьесберегающей компетентности у детей старшего дошкольного возраста. Перспектива работы автора связана с проведением лютоидного исследования на разных этапах дошкольного детства, изучении преемственности в развитии здоровьесберегающей компетентности дошкольников и младших школьников.

Реализация данного условия (табл. 5) осуществлялось с учётом трёх этапов подготовки студентов, в ходе специальных курсов: «Основные движения и подвижные игры», «Общеразвивающие упражнения физкультурной деятельности дошкольников», «Аэробика в ДОУ», «Овладение техникой двигательных действий», «Физическая культура», «Педагогический и врачебный контроль физкультурной деятельности дошкольников».

В процессе подготовки мы учитывали: специальную двигательную подготовку студентов к выполнению основных движений; умение диагностировать собственную физическую подготовленность, с учётом этого анализировать и выстраивать работу по развитию физических качеств детей; технику безопасности, санитарно-гигиенические условия организации и проведения образовательного процесса физического воспитания дошкольников; участие (1–3 курс) студентов в физкультурной деятельности дошкольников; разработка студентами 4–5 курсов спортивно-массовых мероприятий (досуги и праздники), связанных с формированием знаний детей о своём здоровье, формах и функциях организма, стремлении к занятиям разными видами спорта (с участием детей, родителей, педагогов);

выступления на научных конференциях, посвящённых проблемам физического воспитания, реализации здоровьесберегающих технологий в образовании.

Таблица 5. Развитие ценностно-мотивационного отношения студентов к реализации здоровьесберегающих технологий образования

Предмет/курс	Условие 1 **1.Развитие ценностно-мотивационного отношения студентов к реализации здоровьесберегающих технологий образования**	Вид занятий			
		Лекции	Практические	Лабораторные	Самост. работа студ.
1.«Физическая культура»/1-4	1.Специальная физическая подготовка студентов на повышение собственного уровня физической подготовленности в процессе физкультурных занятий, тренировок. 2.Стимулирование здоровьесберегающей, здоровьетворческой атмосферы в процессе специальной физической подготовки студентов. 3.Определение собственного уровня физической подготовленности	- - -	х х х	- - -	х х х
2.«Аэробика в ДОУ»/2	Специальная двигательная подготовка студентов к овладению современными здоровьезберегающими технологиями в образовании: классическая аэробика, степ-аэробика, фитбол, черлидинг (выполнение движений на координацию)	х	х	х	х
3.«Овладение техникой двигательных действий»/2	Специальная двигательная подготовка студентов к правильной технике выполнения основных движений (ходьба, бег, прыжки, метание, лазание)	-	х	х	х
4.«ТиМФВ и развития ребёнка»/2-3	1.Работа на мотивацию к обучению данной профессии, интерес, стимулирование к работе с детьми, стремление к здоровому образу жизни. 2.Организация показательных физкультурных занятий, досугов, праздников в детских садах и начальной школе. 3. Встречи с выпускниками факультета, работающими по специальности, реализующими здоровьесберегающие технологии образования.	х - х	х х х	х х х	Х х х
5.«Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании»/3	Специальная подготовка студентов по реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей в непрерывном образовании.	х	х	-	х
6.«Основные движения и подвижные игры»/3	Специальная двигательная подготовка студентов к выполнению основных движений	х	х	х	х
7.«ОРУ в физкультурной деятельности дошкольников»/3	Специальная двигательная подготовка студентов к выполнению основных движений	х	х	х	х
8.«Основы управления физкультурной деятельностью дошкольников»/4	Специальная теоретическая подготовка студентов по управлению здоровьесберегающими технологиями в образовании.	х	х	-	х
9.Практика в системе СПО/4	Специальная теоретическая и двигательная подготовка студентов к организации и проведению занятий со студентами, реализация, здоровьетворческой атмосферы	-	-	-	х
10.Произодственная практика по специализации/5	1.Организация показательных физкультурных занятий, досугов, праздников в детских садах и начальной школе. 2.Специальная двигательная подготовка студентов к реализации здоровьесберегающих технологий с детьми. 3.Стимулирование здоровьесберегающей, здоровьетворческой атмосферы в профессиональной среде.	- - -	- - -	- - -	х х х
11.«Педагогический и врачебный контроль физкульт-й. деятельности дошкольников»/5	Специальная подготовка студентов по контролю физкультурной деятельности детей в непрерывном образовании.	х	х	х	х

2. *Использование проблемно-развивающих упражнений с целью активизации креативного и рефлексивного потенциала студентов, понимания взаимосвязи дополнительного единства интеллектуального и физического развития детей.* Использование программированных упражнений позволяет студентам осмыслить внутренний психолого-педагогический механизм развития физических качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

В данном контексте важно подчеркнуть исследования,

связанные с активизацией учебно-познавательной деятельности: К. А. Абульханова, И. А. Ильина, Г. А. Клименко, Т. В. Кудрявцев, И. Я. Лернер, А. К. Маркова и др.

Мы развиваем идею Е. Н. Ращикулиной о том, что познавательная активность – это развивающееся интегральное качество личности, образующееся в результате формирования в процессе деятельности личностных образований и выражающееся в стремлении к постоянной саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю, самооценке, самопознанию, саморазвитию и обуславливающее качественные характеристики деятельности».

В подготовке специалистов физической культуры сохранить и развить эту способность, т. е. образовать в каждом студенте философа-учителя (тренера, преподавателя). Развитие философии тренера включает две задачи: развитие осознания необходимости познания самого себя и определение целей собственной профессиональной деятельности, которые зададут точные ориентиры. Сфера физкультурной деятельности определяется способностью специалистов принимать творческие решения, однако современное образование уделяет недостаточно внимания развитию творческих способностей студентов в процессе учебной деятельности.

В диссертационном исследовании И. А. Ильиной [Педагогические условия формирования у студентов самооценки готовности к профессиональной деятельности: дис… канд. пед. наук– Санкт-Петербург, 2009] подчёркивается значимость создания и реализации преподавателем внешних педагогических условий, которые оказывают влияние на учебную деятельность студента и вызывают его ответные действия, которые через личностную активность, мотивацию, внутреннюю позицию, рефлексию, самооценку, саморегуляцию проявляются как внутренние условия. К внутренним условиям автор относит следующее: осознание целей профессиональной подготовки; понимание содержания и этапов выполнения узловых единиц педагогической деятельности; мотивация к решению учебно-практических задач по выполнению узловых единиц педагогической деятельности; творческая активность в самостоятельном моделировании решений задач практической деятельности; способность к реализации учебно-профессиональной деятельности на практических занятиях по легкой атлетике; потребность в качественной оценке своей практической деятельности. Система оценки практической деятельности студентов включает самоанализ и самооценку эффективности деятельности; сравнение самооценки с оценкой

студентов-экспертов и оценкой преподавателя; выявление адекватности самооценки, подтверждение или изменение самооценки; корректирование практической деятельности и поведения.

В нашем исследовании дидактическая игра использовалась в ходе теоретических и практических занятий курса «Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка», «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании». Важно отметить проведение лабораторных занятий (5 семестр) основной дисциплины «Теория и методика физического воспитания и развития ребёнка», специальных курсов: «Основные движения и подвижные игры», «Общеразвивающие упражнения физкультурной деятельности дошкольников», «Аэробика в ДОУ», «Овладение техникой двигательных действий», производственной практики по специализации «Инструктор физической культуры в ДОУ» (10 семестр), в ходе которых у студентов формировались способности мыслить, принимать творческие решения, анализировать работу группы, собственные действия, предлагать собственные решения разных ситуаций. В реализации данного условия (табл. 6) мы обращали внимание на влияние активных методов обучения в развитии умений самостоятельной работы студентов и последовательной отработке составления алгоритмов. Нами разработаны несколько ключевых программированных упражнений (см. приложение 5–7), которые позволяют на основе самооценки знаний, умений и личностных качеств определить актуальный уровень профессиональной готовности студентов к реализации преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников.

3. Совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в процессе реализации специального курса «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании» на основе разработанного нами УМК, с целью формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей, совершенствования их профессионально-педагогического мышления к предстоящей профессиональной деятельности.

Основные задачи нашего курса:

1. Рассмотреть специфику физкультурной деятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста.

2. Определить параметры преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников.

3. Обобщить и систематизировать современные подходы к изучению физической готовности ребенка к школьному обучению, диагностики физической подготовленности детей.

4. Рассмотреть взаимосвязь развития физических качеств и психических процессов у старших дошкольников и младших школьников;

5. Совершенствовать профессионально-педагогические знания и умения студентов в аспекте реализации преемственности в развитии физических качеств детей.

6. Активизировать самостоятельность, исследовательские умения студентов в ходе выполнения творческих заданий и программированных упражнений.

Выделим основные дидактические единицы курса: непрерывное образование, физкультурная деятельность, физическая готовность ребенка к школьному обучению, принцип преемственности, физические качества, профессионально-педагогическое мышление, профессионально-педагогическая компетентность.

Таблица 6. Использование проблемно-развивающих упражнений с целью активизации креативного и рефлексивного потенциала студентов, понимания взаимосвязи дополнительного единства интеллектуального и физического развития детей

Предмет/курс	Условие 2 **Использование проблемно-развивающих упражнений с целью активизации креативного и рефлексивного потенциала студентов, понимания взаимосвязи дополнительного единства интеллектуального и физического развития детей**	Вид занятий			
		Лекции	Практические	Лабораторные	Самост. работа студ.
1.«Физическая культура»/1-4	Апробация студентами собственной технологии развития физических качеств и интеллектуальных способностей детей в процессе организации и проведения игр, эстафет, ОРУ на группе товарищей.	-	х	-	х
2.«Аэробика в ДОУ»/2	Разработка и использование программированных упражнений со студентами: 1. «Базовые шаги в аэробике»; 2. «Содержательная характеристика видов аэробики» 3. Разработка и реализация студентами комплексов: классическая аэробика-1; степ-аэробика-1; на фитболах-1.	х х - -	х х х х	- - х х	- - х х
3.«Овладение техникой двигательных действий»/2	Разработка и использование программированных упражнений со студентами: 1. «Техника физического упражнения»;	х	х	-	х
4.«ТиМФВ и развития ребёнка»/2-3	1. Разработка и использование проблемно-развивающих упражнений, которые позволяет студентам осмыслить внутренний психолого-педагогический механизм развития физических качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста:«физические качества»; • «познавательные способности детей 6-8 лет»; • «понятийный аппарат ТиМФВ и развития ребёнка». 2. Разработка студентами программированного упражнения «Взаимосвязь дополнительного единства интеллектуального и физического развития старших дошкольников и младших школьников»	х х х -	х х х х	- - - -	х х х х

5.«Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании»/3	1. Использование проблемно-развивающих упражнений, которые формируют готовность студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста: • «Взаимосвязь дополнительного единства интеллектуального и физического развития старших дошкольников и младших школьников»; • «Актуальный уровень профессиональной готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста»; • «Готовность студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста»	x x x	x x x	- - -	x x x
6.«Основные движения и подвижные игры»/3	Разработка и использование программированных упражнений со студентами: 1. «Основные движения»; 2. «Взаимосвязь интеллектуальных способностей и физических качеств дошкольников и младших школьников в процессе подвижных игр». 3. Реализация студентами технологии овладения детьми основных движений (ходьба, бег, прыжки, метание, лазание)	x x -	x x -	- x	x x -
7.«ОРУ в физкультурной деятельности дошкольников»/3	1. Разработка студентами комплексов ОРУ, с учётом возрастных психофизиологических особенностей развития дошкольников, уровня физической подготовленности детей 2. Реализация разработанных комплексов ОРУ для детей	-	x	x	x

В связи с выдвинутыми целями и задачами нами разработаны следующие содержательные блоки (табл. 7):

1. Физическая готовность ребенка к обучению в школе.

В данном блоке даны определения основным понятиям курса: физкультурная деятельность; непрерывное образование; принцип преемственности; физическая готовность; физические качества. Рассмотрены подходы к определению понятия «физкультурная деятельность». Выделены ведущие формы физкультурной деятельности дошкольников и младших школьников. Дана характеристика физической готовности ребёнка к школьному обучению, рассмотрен диагностический инструментарий физической подготовленности детей с учётом реализуемых в дошкольных образовательных учреждениях программ.

2. Принцип преемственности в развитии физических качеств детей.

В данном блоке рассмотрены подходы к определению понятия «физические качества». Определены ведущие методы и средства развития физических качеств детей. Выделены параметры преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников. Определена взаимосвязь развития познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников.

3. Профессиональная компетентность педагогов в аспекте реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей. В данном блоке представлены программированные упражнения, творческие задания, которые позволяют студентам осмыслить внутренний психолого-педагогический механизм развития физических качеств детей. Дана характеристика содержательных компонентов готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей. Определены ключевые компетенции готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических

качеств детей.

Обобщая вышеперечисленное, необходимо отметить, что в содержательном плане нашего курса, мы выделяем ценностно-мотивационный, теоретический и профессионально-практический компоненты соответствующей подготовки студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников.

Ценностно-мотивационный компонент сориентирован на самопознание, самосовершенствование, субъективно-личностный настрой, эмоциональное отношение к предстоящей профессиональной деятельности.

Теоретический компонент нацелен на осмысление принципа преемственности в развитии физических качеств детей, с позиции физической готовности к обучению в школе, основных направлений реализации концепции непрерывного образования (дошкольное и начальное звено), возрастных физиологических особенностей дошкольников и младших школьников, методов развития физических качеств детей.

Профессионально-практический компонент направлен на развитие профессиональных умений студентов развивать физические качества у детей 6–8 лет, на основе средств, методов развития физических качеств, учитывая природосообразные и культуросообразные компоненты, а также умения организовать процесс познания собственного педагогического мышления.

Таблица 7. Совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в процессе реализации специального курса «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании детей»

Блоки	Условие 3 Совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в процессе реализации специального курса «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании детей»	Вид контроля /зачёт		
	Темы	Перечень контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы	Примерная тематика научно-исследовательских работ	Перечень вопросов к зачёту по всему курсу
1.Физическая готовность ребенка к обучению в школе	1.1. Подходы к определению понятия «физкультурная деятельность». 1.2 Сущность физкультурной деятельности детей в непрерывном образовании. 1.3.Формы организации физкультурной деятельности дошкольников и младших школьников. 1.4. Физическая готовность ребёнка к обучению в школе. 1.5. Диагностика физической подготовленности детей к обучению в школе.	1.Определите основные направления реализации концепции непрерывного образования, дошкольное и начальное звено. 2.Рассмотрите содержание следующих документов: стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020года; Федеральный закон «О физической культуре и	1.Физическая готовность детей к обучению в школе. 2.Диагностический инструментарий физической готовности детей к обучению в школе. 3.Развитие физических ка-	1.В чём заключается ключевые особенности реализации преемственности в процессе развития физических качеств дошкольников и младших школьников? 2.Каковы цели реализации преемственности дошкольного и начального общего образования?

2.Принцип преемственности в развитии физических качеств детей	2.1. Подходы к определению понятия «физические качества». 2.2. Специфика развития физических качеств личности. 2.3. Подходы к определению понятия «преемственность». 2.4.Параметры преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников. 2.5. Методы и средства развития физических качеств личности. 2.6.Основные методы и средства развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников. 2.7. Подвижная игра, как средство развития физических качеств старших дошкольников и младших школьников. 2.8.Взаимосвязь познавательных способностей и физических качеств у старших дошкольников и младших школьников.			
3.Профессиональная компетентность педагогов к реализации преемственности в развитии физических качеств	3.1. Программированные упражнения по формированию готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей. 3.2.Использование развивающих технологий образования в процессе физической подготовки детей к школе. 3.3. Ключевые компетенции готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников. 3.4. Характеристика содержательных компонентов готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей.			

В итоге подчеркнём, что методика реализации педагогических условий формирования готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников разработана с учётом соответствующих этапов подготовки, средств, методов и приёмов.

Теоретически обоснованные и экспериментально-проверенные нами педагогические условия:

– формирование ценностно-мотивационного отношения студентов к реализации здоровьесберегающих технологий образования;

– использование проблемно-развивающих упражнений с целью активизации креативного и рефлексивного потенциала студентов, понимания дополнительного единства интеллектуального и физического развития детей;

– совершенствование профессионально-педагогического мышления студентов в процессе реализации специального курса «Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании», – способствуют эффективному формированию готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств детей.

Приложения

Приложение 1. Алгоритм составления проблемно-развивающих упражнений для старших дошкольников и младших школьников

1) Определите основные идеи, цели, задачи программированного упражнения.

2) Составьте последовательность вопросов программированного упражнения, обозначив действия, доминирующие на каждом этапе познания (этапы познания: I – основание, II – ядро, III – следствие, IV – общее критическое истолкование):

- восприятие свойств, признаков предметов, явлений;
- обобщение представлений (их абстрагирование);
- выделение существенных и несущественных свойств;
- определение понятия;
- выявление связей и отношений с другими понятиями;
- уточнение объема, расширение содержания понятия;

3) Какие знаково-символические средства Вы используете в формулировке вопросов и ответах программированного упражнения?

4) Подберите к вопросам соответствующие картинки, художественное слово, загадки, пословицы, проблемные ситуации и т. д. для активизации понятийно-образного мышления детей.

5) Подкорректируйте составленные вопросы с учетом различных видов умственных чувств, доминирующих на каждом этапе развития данного понятия: сходства и различия, умственного напряжения, неожиданности, ожидания, удивления, сомнения, уверенности, непримиримого контраста, умственного успеха. Важно задействовать механизм смены, переключения эмоций детей.

6) Уточните содержание каждого вопроса программированного упражнения с учетом свойств понятия: обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность.

7) Продумайте варианты ответов (3–4 варианта), в ответах на отдельные вопросы оставьте место для творчества ребенка, опираясь на рекомендации М. Н. Тушева:

8) Какие педагогические функции (познавательную; воспитывающую; развивающую; контролирующую;

корректирующую) реализует каждый из вопросов?

9) Какова степень самостоятельности, творчества детей в ответе на каждый вопрос?

Приложение 2. Форма проектирования методики формирования понятия «Познавательные способности»

Признаки понятия						Этапы познания	Вопросы программированного упражнения «Познавательные способности старших дошкольников и младших школьников
Обобщенность	Необратимость	Свернутость	Этапность	Системность	Рефлексивность		
1						2	3
*	·	*	·	·	·	1.Основание	1.Какова родовая сущность способностей?
*	·	*	·	+	·		2. Выберите наиболее верную трактовку понятия «способности».
*	·	*	·	+	·		3. Что включают в себя познавательные способности?
+	*	+	·	*	·	2. Ядро	4.Какая модель наиболее оптимально отражает взаимосвязь когнитивных, умственных, познавательных и интеллектуальных способностей?
+	·	*	·	*	+		5. Что является ядром познавательных способностей?
+	+	·	*	*	·		6.Какая последовательность познавательных или интеллектуальных психических процессов адекватно отражает процесс познания?
*	·	+	·	*	*		7. Каковы источники и движущие силы развития познавательных способностей?
·	·	·	*	*	*	3.Следствие	8. Можно ли в соответствии с четырьмя этапами развития понятий: основание – ядро – следствия – общее критическое истолкование, - строить развитие познавательных способностей?
+	*	+	·	*	*		9.Какое сочетание познания и самопознания наиболее благоприятно в процессе развития познавательных способностей?
*	·	*	·	*	*	4.Общее истолкование	10.Познание всегда направлено на постижение сущности. Что может быть главным критерием развития познавательных способностей?

Условные обозначения:

«*» – доминирование признака

«+» – наличие признака

«.» – косвенное проявление признака

Приложение 3. Упражнение по систематизации понятия «познавательные способности»

1. *Какова родовая сущность способностей*?

А) они передаются по наследству, т. е. являются только природосообразной категорией;

Б) все способности могут быть развиты только в социуме, т. е. они культуросообразны;

В) способности определяются уникальным сочетанием био и социофакторов или еще шире природосообразных и культуросообразных компонентов психики человека.

2. *Что такое способности? Выберите наиболее полную, на Ваш взгляд, трактовку*.

А) «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; …которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей; …способности не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» (Теплов Б. М.);

Б) «свойства индивида, ансамбль которых обусловливает успешность выполнения определенной деятельности. Имеются в виду свойства, которые развиваются онтогенетически в самой деятельности и следовательно, в зависимости от внешних условий» (Леонтьев А. Н.);

В) «свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности» (Шадриков В. Д.).

3. *Познавательные способности включают в себя*:

А) Сообразительность, объективность, эрудированность, вдохновение, трудолюбие;

Б) Любознательность, словесное понимание, скорость восприятия, ассоциативная память;

В) Внимание, восприятие, воображение, память, мышление.

4. *Какая модель наиболее оптимально отражает взаимосвязь когнитивных, умственных, познавательных и интеллектуальных*

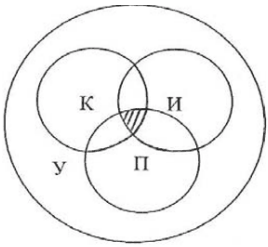
способностей?

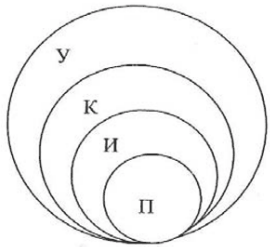
У – умственные способности;

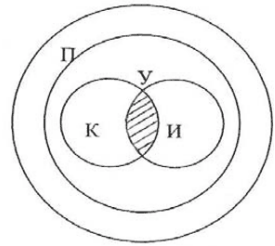
К – когнитивные способности;

И – интеллектуальные способности;

П – познавательные способности







5. *Что является ядром познавательных способностей*?

А) Качество процессов анализа и синтеза, абстрагирования и конкретизации, индукции и дедукции;

Б) Наличие плана, последовательности или образа действий, как их внутренней ориентировочной основы;

В) Способность включать в процесс познания рациональные и иррациональные компоненты мышления, логико-дискурсивные и интуитивно-образные элементы, эмоционально переживать «моменты истины», состояние вдохновения.

6. *Каковы источники и движущие силы развития познавательных способностей*?

А) Любознательность, когнитивно-эмоциональные потребности – как наследственные, биологические факторы;

Б) Проблемные ситуации, во внешней предметной деятельности, в социуме;

В) Потребности и противоречия, имеющие эмоциональный отклик и выражающие внутренние, понятийно-рефлексивные процессы и интерес.

7. Можно ли в соответствии с четырьмя этапами развития понятий: основание – ядро – следствие – общие критические истолкования, – строить развитие познавательных способностей?

А) Да;

Б) Нет;

В) Не совсем.

8. Какое сочетание познания и самопознания наиболее благоприятно в процессе развития познавательных способностей?

А) Эпизодическая, элементарно-эмпирическая взаимосвязь;

Б) Заранее планируемое познание с элементами самопознания;

В) Познание (понятие) предмета изучения гармонично, но взаимодополнительно сливается с самопознанием.

9. Познание всегда направлено на постижение сущности. Что может быть главным критерием развития познавательных способностей?

А) Владение ключом понятий и определенным уровнем рефлексии;

Б) Высокий уровень природных способностей;

В) Наличие интеллектуальной и духовной рефлексии.

Приложение 4. Проблемно-развивающее упражнение «Готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей»

1. Что обеспечивает преемственность в процессе развития?

а) связь различных этапов или ступеней развития

б) относительный повтор событий или явлений

в) развитие того, что было достигнуто на предыдущих ступенях, новое не просто ликвидирует старое, а содержит в себе ее рациональную, прогрессивную часть.

2. В чем цели преемственности дошкольного и начального школьного образования?

а) гармоничное физическое и психическое развитие ребёнка, обеспечивающее сохранение его индивидуальности, адаптацию к изменяющейся социальной ситуации, готовность к активному взаимодействию;

б) экономный расход времени всех участников взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и начальной школы;

в) создание эффективного методического обеспечения для образования детей.

3. Каковы источники и движущие силы развития познавательных способностей?

а) любознательность, когнитивно-эмоциональные потребности – как наследственные, биологические факторы;

б) проблемные ситуации, во внешней предметной деятельности, в социуме;

в) потребности и противоречия, имеющие эмоциональный отклик и выражающие внутренние, понятийно-рефлексивные процессы и интерес.

4. Познание всегда направлено на постижение сущности. Что может быть главным критерием развития познавательных способностей?

а) владение ключом понятий и определенным уровнем рефлексии;

б) высокий уровень природных способностей;

в) наличие ориентировочной основы действий.

5. По каким параметрам, на Ваш взгляд, необходимо реализовать преемственность в развитии познавательных способностей детей дошкольного и младшего школьного возраста?

а) соответствие в методах, средствах, формах педагогической деятельности по развитию познавательных способностей детей;

б) дополнительность и соответствие возрастных и индивидуальных особенностей развития познавательных способностей детей, а также согласованность образовательных целей, средств, методов и форм педагогической деятельности;

в) согласованность содержания образовательных программ.

6. Что такое готовность педагога к реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников?

а) это система субъективных оценок и суждений на решение проблемы преемственности в развитии познавательных способностей детей.

б) это эмоциональная установка педагога на реализацию соответствия в дошкольном и начальном школьном образовании ребенка;

в) это результат целенаправленного развития соответствующих знаний, профессиональных умений, на основе ценностно-мотивационного отношения к деятельности.

7. Чем определяется система ведущих мотивов и убеждений личности педагога эффективно реализующего преемственность в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников?

а) ценностями личностно-ориентированного, развивающего образования и самосовершенствования;

б) деятельным участием в реформировании современного дошкольного и начального школьного образования;

в) необходимостью собственного профессионального роста.

8. Какие знания необходимы педагогу для реализации преемственности в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников?

а) система педагогических знаний о развитии познавательных способностей детей;

б) преимущественно психологические знания о специфике возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников и младших школьников,

в) методологические и психолого-педагогические знания

о развитии познавательных способностей, с опорой на особенности детского мышления.

9. Распределите представленные ниже профессиональные умения педагога в аспекте реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей по следующим группам умений:

I. Гностические; II. Конструктивные; III. Организаторские;

IV. Коммуникативные;V. Проектировочные.

а) умения сочетать различные формы и виды деятельности детей, задействовать все блоки педагогического процесса, привлечь к данной работе всех участников процесса преемственности;

б) умения строить отношения с детьми, родителями, коллегами, умение активизировать ребенка в качестве субъекта деятельности, поддерживать коллективный диалог;

в) умения выбрать методику диагностики познавательных способностей детей, сочетать познание и самопознание, учитывать специфику познавательной сферы детей данного возраста в процессе развития научных понятий, рефлексивные умения, направленные на осознание особенностей собственного профессионально-педагогического мышления;

г) умения отбирать оптимальное содержание учебного материала в соответствии с диалектическими этапами развития понятия, осуществлять подбор необходимых методов и средств, разрабатывать систему работы по развитию познавательных способностей детей;

д) умения целеполагания, планирования и прогнозирования педагогической деятельности по реализации преемственности в развитии познавательных способностей детей.

12. Проявляете ли Вы настойчивость в реализации собственного развивающего образования?

а) да; б) нет; в) иногда.

Приложение 5. Система опытно-экспериментальной работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста

Этапы развития понятия	Система опытно-экспериментальной работы со старшими дошкольниками	Система опытно-экспериментальной работы с младшими школьниками
	«СВЕТ»	
ОСНОВАНИЕ - Материальная сущность света (свет существует объективно; свет материален) - Особенности распространения света в природе	**Опыт №1 «**Лучик света «ходит» прямо» **Цель:** выявить прямолинейное распространение света Оборудование: аквариум с водой (подкрашенной хвойным концентратом в яркий желтый цвет), лазерный фонарик, белый экран из картона, закрывающий стенку аквариума **Ход:** *Последовательность действий:* Затемнить помещение. Приготовить аквариум с водой, окрашенной хвойным концентратом. Направить луч лазерного фонарика на стенку, параллельную стенке, загороженной картоном. Луч должен проходить через водное пространство. *Проблемные вопросы:* - По какой дорожке обычно «ходит» Лучик? - Может ли свет заворачивать за угол? **Результат**: дети высказывают суждения о прямолинейном распространении света	**Опыт №1 «**Прямолинейное распространение света» **Цель:** выявить прямолинейное распространение света Оборудование: настольная лампа, лист белой бумаги, расческа с редкими зубьями **Ход:** *Последовательность действий:* Поставить на стул настольную лампу. Подложить под нее книжки, чтобы лампочка была на одном уровне с крышкой стола. Расстояние от лампы до края стола должно быть метра два. Расстелить на столе лист белой бумаги, а на краю поставить расческу с редкими зубьями. Направить на нее пучок света лампы, от чего бумага становится полосатой. По ней протянутся длинные тени от зубьев, а между ними останутся светлые полосы. *Проблемные вопросы:* - По каким линиям обычно распространяется свет? - Можно ли увидеть бегущий мимо нас световой луч? - Может ли свет пересекать космическое пространство? **Результат:** дети высказывают суждения о прямолинейном распространении света

ЯДРО - Существенные свойства света: отражение, преломление, рассеяние и др. - Модель света	**Опыт №2** «Лучик может ломаться» **Цель:** выявить преломление света Оборудование: аквариум с водой (подкрашенной хвойным концентратом в яркий желтый цвет), лазерный фонарик, белый экран из картона, закрывающий стенку аквариума. **Ход:** *Последовательность действий:* Затемнить помещение. Приготовить аквариум с водой, окрашенной хвойным концентратом. Направить через водное пространство под углом луч фонарика на поверхность воды. Луч, соприкоснувшись с неоднородной воздушной средой, преломится и отразится на противоположную стенку аквариума. *Проблемные вопросы:* - А может ли Лучик ломаться? А почему Луч неожиданно сломался? -Как появляется солнечный зайчик? **Результат**: дети высказывают суждения о преломлении и отражении света	**Опыт №2** «Преломление света» **Цель:** выявить преломление света Оборудование: настольная лампа, лист белой бумаги, расческа с редкими зубьями, чайный стакан с тонкими стенками. **Ход:** *Последовательность действий:* Поставить на стул настольную лампу. Подложить под нее книжки, чтобы лампочка была на одном уровне с крышкой стола. Расстояние от лампы до края стола должно быть метра два. Расстелить на столе лист белой бумаги, а на краю поставить расческу с редкими зубьями. Прорезать в бумаге отверстие по размеру стакана, вставить в него стакан, а бумагу приподнять немного, подложив под нее книжки или общие тетради - для того, чтобы лучи проходили сквозь воду, а не сквозь донышко стакана. Вскоре по бумаге протянутся длинные лучи. Но те, что попали в стакан, сломаются. За стаканом они соберутся в пучок, а потом разойдутся веером. Это значит, что преломление лучей происходит именно в стакане. *Проблемные вопросы:* - Могут ли солнечные лучи ломаться? Как это доказать? - Что случилось с лучами, попавшими в стакан? **Результат:** дети высказывают суждения о преломлении света **Опыт №3** «Отражение света» **Цель:** выявить отражение света Оборудование: настольная лампа, лист белой бумаги, расческа с редкими зубьями, четырехугольное зер-

	Опыт №3 «Лучик света рассеивается» **Цель:** выявить рассеяние света Оборудование: аквариум с водой (подкрашенной хвойным концентратом в яркий желтый цвет), лазерный фонарик, баночка со сливками, белый экран (из картона), стакан со сливками. **Ход:** *Последовательность действий:* Затемнить помещение. Приготовить аквариум с водой, окрашенной хвойным концентратом. Направить луч лазерного фонарика на стенку, параллельную стенке, загороженной картоном. Луч должен проходить через водное пространство. Капнуть из заранее приготовленного стакана немного сливок (или молока). В воде образуется «молочное облачко», рассеивающее прямо направленный поток света. *Проблемные вопросы:* - Куда исчезает лучик? Что ему мешает двигаться по прямой дорожке? - Из чего состоит молоко? Почему оно не пропускает луч? - Что нужно сделать, чтобы луч снова «по-	кальце. **Ход:** ***Последовательность действий*:** Поставить на стул настольную лампу. Подложить под нее книжки, чтобы лампочка была на одном уровне с крышкой стола. Расстояние от лампы до края стола должно быть метра два. Расстелить на столе лист белой бумаги, а на краю поставить расческу с редкими зубьями. Поставить на бумагу за расческой четырехугольное зеркальце. На столе появится полоски отраженных лучей. Осторожно поворачивать зеркальце, и отраженные полоски тоже будут поворачиваться. *Проблемные вопросы:* - Как получить солнечный зайчик? - Почему из зеркальца лучи выходят под углом? **Результат:** дети высказывают суждения об отражении и преломлении света

	шел» прямо? **Результат:** дети высказывают суждения о том, что лучи могут рассеиваться	
СЛЕДСТВИЕ - Понимание причин фотолюминесценции света; - Понимание проявлений спектрального состава света; - Определение света и его явлений	Опыт № 4 «Круг Ньютона» Цель: выявить, что видимые световые оттенки (7 основных цветов) при слиянии образуют белый свет Оборудование: картонный круг, цветная бумага, заточенная палочка (спичка). Ход: *Последовательность действий:* Сделать «волчок»: на картонный круг наклеить семь цветов радуги в нужной последовательности. В середину круга вставить заточенную палочку. При быстром закручивании «волчка» яркие цвета будут сливаться в белый цвет. *Проблемные вопросы:* - Какого цвета свет? - Как доказать, что свет белый? Результат: дети высказывают суждения о том, что цвет света - белый	**Опыт № 4**«Аквариум во мраке» **Цель:** выявить, что при разложении белый цвет света образует семь основных оттенков Оборудование: затемненная комната, аквариум, кусок картона. **Ход:** *Последовательность действий:* Занавесить окно. В картоне прорезать щель шириной 2 см и высотой 1 см и приколоть его к раме окна. Лучи солнца пройдут через щель широкой лентой. На их пути установить аквариум так, как показано на схеме. Лучи должны пройти через две стенки аквариума, сходящиеся под углом. Там они нырнув в воду аквариума, отразятся. На том месте, куда они упадут, поставить лист белой бумаги. На этой бумаге должна получиться цветная лента с таким же порядком цветов, как в радуге. Этот опыт лучше всего получается, когда солнце стоит невысоко. Для него удобны окна, выходящие на восток или на запад. *Проблемные вопросы:* - Как можно получить радугу? - Откуда (почему) взялась радуга? **Результат**: дети высказывают суждения о том, что при разложении белый цвет света образует семь основных оттенков

<table>
<tr><td rowspan="2">ОБЩЕЕ КРИТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

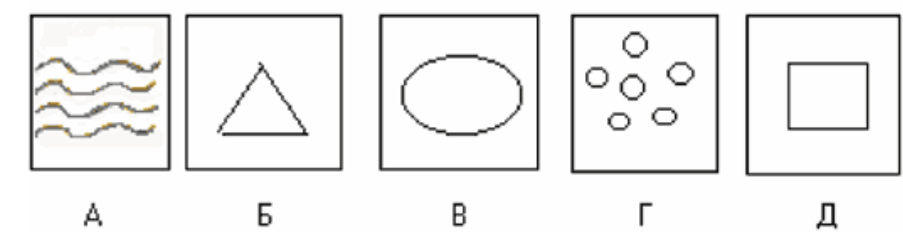
Роль света в природе: фотосинтез, фотопериодизм, зрение у животных, прочие процессы</td><td colspan="2"><u>Опыт № 5</u> «Без света и воды ничего не растет»
<u>Цель:</u> выявить, что свет и вода необходимы для роста растений.
<u>Оборудование:</u> две фасолины (или горошины), каждая из которых расположена на блюдце с ватой; кувшин с водой
<u>Ход:</u>
Последовательность действий: Дать каждому ребенку две фасолины (горошины). Одну из них необходимо положить в намоченную ватку и на освещенное место и постоянно поддерживать ее в во влажном состоянии. Другую фасолину необходимо поместить в сухую ватку и в неосвещенное место и не смачивать ее вовсе.</td></tr>
<tr><td><u>Проблемные вопросы:</u>
- В какой из горошин появится росток, а в какой не появится? Почему?
- Если вторую горошину мы тоже начнем поливать и освещать, появится ли на ней росточек?
<u>Результат:</u> дети высказывают суждения о том, что свет и вода необходимы для роста растений</td><td><u>Проблемные вопросы:</u>
- Что необходимо сделать для того, чтобы на второй горошине появился росточек?
- Правда ли, что некоторые животные светятся?
- Почему светится светлячок?
<u>Результат:</u> дети высказывают суждения о том, что свет и вода необходимы для роста растений</td></tr>
</table>

Приложение 6. Задания и упражнения по развитию понятий о воздухе, воде, свете, почве у старших дошкольников и младших школьников (умеющих самостоятельно читать)

Задание 1. Выбери и обозначь соответствующей буквой слова, в которых «содержится» вода – В (воздух – ВЗ, почва – П, свет – С): *дождь, солнце, луг, пар, резиновый мяч, овраг, озеро, горшок с цветком, суп, костер, луна*

Задание 2. Составь рассказ и зарисуй его по теме «Как на планете Земля появилась жизнь», используя понятия «вода», «воздух», «почва», «свет»

Задание 3. Какой из ниже нарисованных фигурок ты бы обозначил воду, воздух, свет, почву? Зарисуй этими фигурками картину с изображением всех этих явлений, раскрась их красками и составь рассказ по этой картине.



Задание 4. Выбери и обозначь в прямоугольниках соответствующими цифрами основные свойства воды (воздуха, почвы, света):

1. *Не имеет цвета.*
2. *Имеет цвет.*
3. *Перемещается с колоссальной скоростью.*
4. *Имеет запах.*

5. *Не имеет запаха.*
6. *Обладает прямолинейным распространением.*
7. *Отражается.*
8. *Имеет форму и цвет.*

9. *Не имеет формы.*
10. *При нагревании расширяется и при охлаждении сжимается*
11. *Прозрачность.*
12. *Преломляется.*

13. *Обладает текучестью.*
14. *В его состав входят перегной, вода, воздух, соли.*
15. *Рассеивается.*
16. *Обладает плодородием.*

17. *Растворяет вещества.*

18. *Сжимаем и упруг.*

19. *При замерзании расширяется и превращается в лед.*

Сравни свойства понятий между собой (что общего, а в чем разница): воды и воздуха, воды и почвы, воды и света, воздуха и почвы, воздуха и света, почвы и света

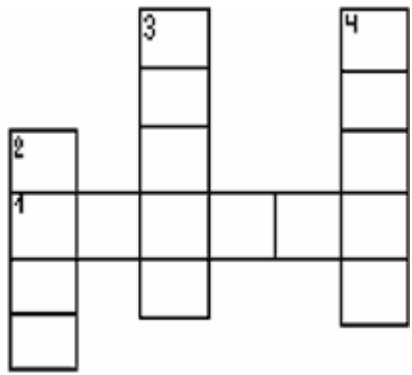
Задание 5. Разгадай явления природы с помощью кроссворда:

1. Крашеное коромысло над рекой повисло.

2. *Гаркнул гусь на всю Русь.*

3. *Шел долговяз – в землю увяз.*

4. *Седой дедушка у ворот всем глаза заволок.*



Задание 6. Выбери и обозначь соответствующей буквой животных, у которых средой обитания является вода – *В* (воздух – *ВЗ*, почва – *П*): *ласточка, жук, окунь, крот, белка, червяк, бабочка, щука, выдра, лягушка, бобер*

Задание 7. Найди из ниже перечисленных растений обитателей Пустыни, Тундры, Леса, Степи и подчеркни их цветными карандашами: *желтым* – обитателей пустыни, *синим* – тундры, *зеленым* – леса, *коричневым* – степи: *папоротник, ель, саксаул, василек, морошка, кактус, береза, камыш, полынь, верблюжья колючка, карликовая береза, кедр, ромашка, костяника, сосна*

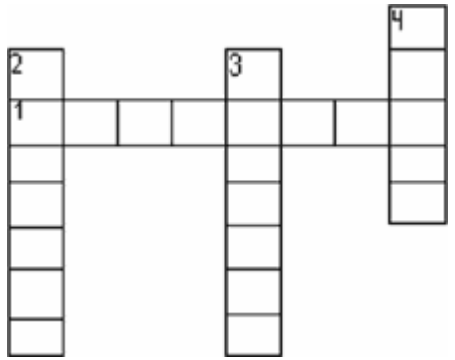
Задание 8. Разгадай виды транспорта с помощью кроссворда:

1. *Заворчу, зажурчу, в небеса улечу.*

2. *Дом по улице идет, на работу всех везет. Не на курьих ножках, а в резиновых сапожках.*

3. *Ходит город-великан на работу в океан.*

4. *Я в любое время года и в любую непогоду очень быстро в час любой провезу вас под землей.*



Задание 9. Выбери и выпиши в колонки слова, обозначающие вред и пользу для нашего здоровья: *задымленный воздух, закаливание, курение, умывание, немытые овощи и фрукты, чистый воздух, грязные руки, вымытые овощи и фрукты*

ПОЛЕЗНО	***ВРЕДНО***

Задание 10. Выбери и обозначь в прямоугольниках соответствующими цифрами основные меры по охране воды (воздуха, почвы, света):

1. *экономно расходовать*
2. *на предприятиях устанавливать уловители дыма*
3. *следить за чистотой водоемов*
4. *высаживать зеленые растения*
5. *предотвращать поступления промышленных стоков*
6. *следить за чистотой улиц*
7. *проводить снегозадержание*
8. *не сжигать опавшие листья*
9. *вносить в умеренных количествах удобрения*
10. *укреплять овраги зелеными насаждениями*
11. *о любых нарушениях промышленных предприятий сообщать в общество «Охраны природы*

Приложение 7. Программированное упражнение для младших школьников по формированию понятия «малая Родина»

I. **Основание (внешние признаки родины (как внешне проявляется); условия проявления /возникновения/; активизация представлений).**

1. Что ты почувствовал, когда читал (слушал) это стихотворение:

Над Родиной голубизна такая
и так светло, что больно мне смотреть.
И соловьи на зорьке, не смолкая,
готовы бесконечно петь и петь.
…И в поле, в теплых солнечных полосках,
Согнувшиеся ивы у ручья,
И русские красавицы берёзки…
Как ты красива, Родина моя!

(Н. Старшинов)

а) ничего;
б) красоту природы;
в) гордость и любовь за свой край?

2. У нас есть малая родина – место, где мы родились, т. е. наш с вами родной город. Угадайте.

Славный город есть на свете
Сталью город знаменит
Справа в городе Европа
Слева Азия лежит.
Что за город есть такой
Разделен Урал-рекой?

Как называют людей, живущих в нашем городе:

а) челябинцы; б) уральцы; в) магнитогорцы?

3. Соедини стрелками город и реку, на которой он стоит

(смотри образец).

Киев	Москва-река
Магнитогорск	Волхов
Москва	Днепр
Новгород	Урал

а) -
б) ⊥
в) +

II. Ядро (главные свойства; схема, образ, модель, определение)

4. О каком городе идёт речь:

Мы жили в палатке
с зелёным оконцем,
Промытой дождями,
Просушенной солнцем,
да жгли у дверей
золотые костры
на рыжих каменьях
Магнитной горы…

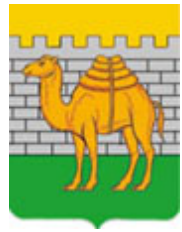
Из «Песни о брезентовой палатке» Б. Ручьёв

а) Москве;
б) Челябинске;
в) Магнитогорске?

5. Найди герб малой Родины. Отметь.
Докажи. Какие символы герба помогли?

а)

б)



в)

Что ты представляешь, глядя на герб?

_____
_____

6. Найди флаг малой Родины. Отметь.

а)

б)

в)

Что символизирует флаг малой Родины?

_____
_____

7. Знаешь ли ты, как зовут мэра нашего города?

а) не знаю;

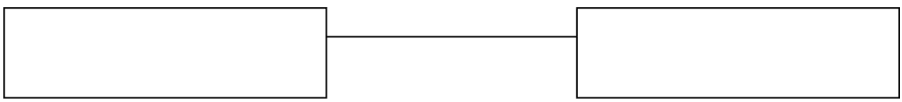
б) неуверен, что знаю;

в) знаю. Напиши _____

Чтобы ты сделал для города, если бы стал мэром?
_____
_____

8. Малая Родина – это…
а) место, где находится мой дом;
б) место, где всё знакомо;
в) место, где родился человек, где ему всё знакомо и дорого.

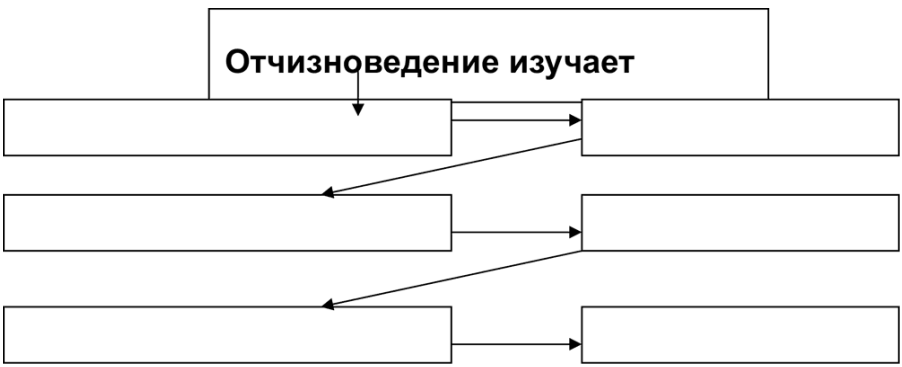
9. Заполни схему, используя предложенные варианты:



а) звезда; а) страна;
б) планета; б) Родина;
в) наш общий дом. в) малая Родина.

10. Выбери правильный ответ:
Родина – это…
а) место, где находится мой дом;
б) город, где родился человек, где ему всё знакомо и дорого;
в) страна, где человек живёт и место, где он родился.

11. Нарисуй схему и заполни её, используя предложенные слова:



а) планета-Земля б) наш общий дом – Земля
территория – Урал Родина – страна
край – Челябинская область; малая Родина – Магнитогорск;

в) наш общий дом – Земля
Родина – Россия
малая Родина – Магнитогорск.

III. Следствие (объяснение, описание явления (почему?))

12. В каком четверостишье отражена верность малой Родине?:

а) «О Русь моя, великая держава,
Враги тебя пытались разорить.
Забыть и подвиги твои, и славу,
И древнее названье заменить.»

б) «Мы жили в палатке
с зелёным оконцем,…
буры рокотали до звёздной поры,
в нетронутых рудах Магнитной горы»

в) «От степей, заполненных кострами,
от Магнитной горы никогда
не поедем в далёкие страны
голубые искать города»

13. Приведи примеры названий улиц, в которых отражены:

а) героическое прошлое города

_____

б) имена выдающихся людей

_____

в) названия, связанные с особенностями географического положения объекта

_____

14. Соедини стрелками памятник культуры и город, где он находится:

	1. Третьяковская галерея
Москва	2. Тыл - фронту
Магнитогорск	3. Большой театр
	4. Палатка

В каком варианте ответа информация о твоем городе правильная и полная?:

а) Москва 2, 4 б) Москва 1, 2, 3 в) Москва 1, 3
Магнитогорск 1,3; Магнитогорск 4; Магнитогорск 2, 4.

IV. Критическое обоснование (роль данного явления в жизни человека, в природе, в общей системе картины мира).

15. Почему г. Магнитогорск называют «стальным сердцем» Родины:

а) город сделан из стали;

б) рабочий город;

в) железная руда → Магнитная гора → Магнитогорск → ММК?

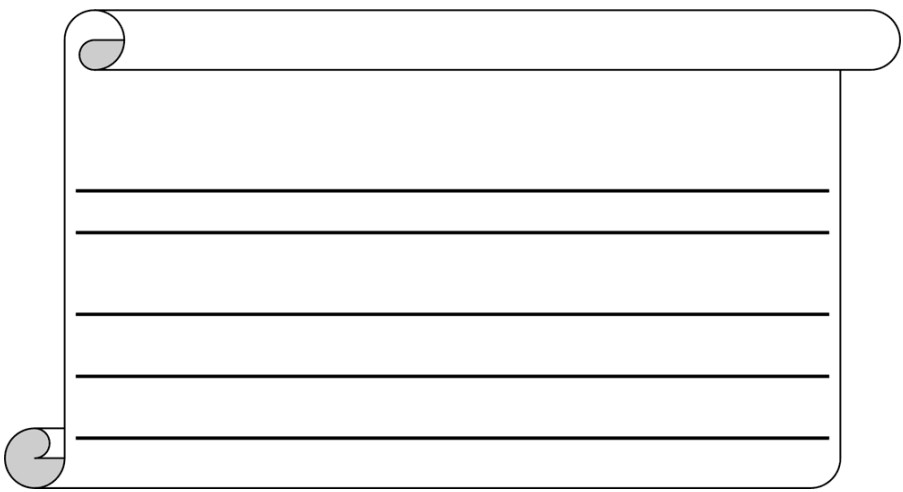
16. Какие народы проживают на территории Магнитогорска:

а) американцы, болгары, французы, австрийцы, турки, арабы

б) русские, славяне, башкиры, турки, татары;

в) русские, татары, башкиры, украинцы, немцы, евреи, армяне арабы; и т. д.?

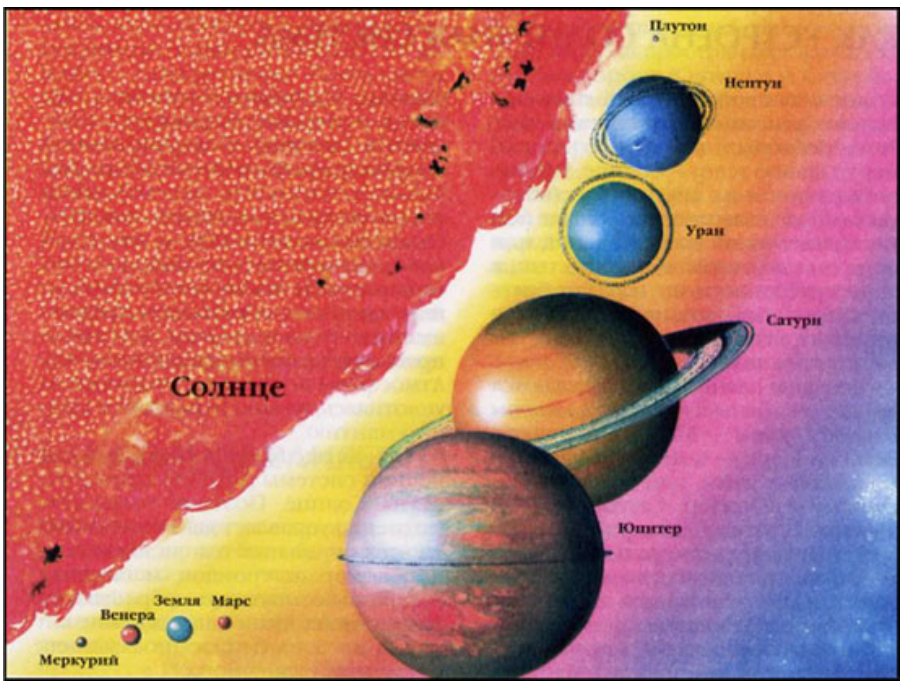
17. Подумай, что ты и твои друзья могут сделать для своего города. Напиши.



Приложение 8. Программированное упражнение для младших школьников по формированию понятия «Родина».

I. Основание (внешние признаки Родины (как внешне проявляется); условия проявления (возникновения); активизация представлений).

1. На какой планете Солнечной системы есть жизнь? Объясните это. Ответить на вопрос поможет загадка: ***Иди, иди, а конца не найдёшь.***



а) Солнце;
б) Марс;
в) Земля.

3. Как называют людей, которые живут на нашей планете:
а) марсиане;
б) жители Солнечной системы;
в) земляне?

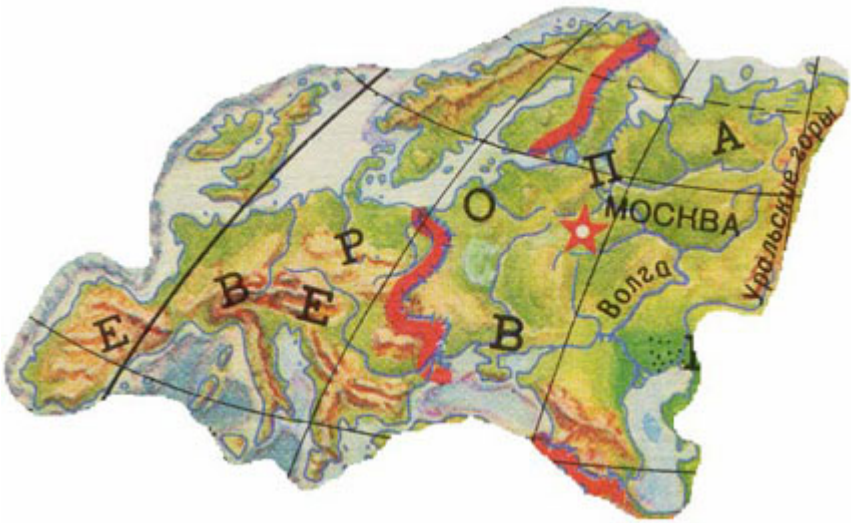
3. На планете Земля можно найти страну…
Угадай её, прослушав сказ.

Возвратились птицы с юга
Оживилась вся округа
Заискрились даже льдинки –
Как счастливые слезинки
Мы спросили у пичуги
Зимовавшей там на юге:
Лучше всех земля какая? –
И услышали: Родная!

Выбери соответствующую картинку.

а)

б)



в)

4. Как называют людей, которые живут в нашей стране:

а) земляне;
б) уральцы;
в) россияне?

5. С помощью каких слов автор стихотворения «Русь» выражает своё отношение к Родине. Подчеркни.

Под большим шатром
Голубых небес –
Вижу – даль степей
Зеленеется.
И на гранях их,
Выше тёмных туч,
Цепи гор стоят
Великанами…
Широко ты, Русь,
По лицу земли
В красе царственной
Развернулася !..
И во всех концах
Света белого
Про тебя идёт
Слава громкая.
Уж и есть за что,
Русь могучая,
Полюбить тебя
Назвать матерью …

/И. Никитин/

а) 1–2;
б) 3–4;
в) 5 и более.

Москва, Москва!.. Люблю тебя, как сын,
Как русский, – сильно, пламенно и нежно!

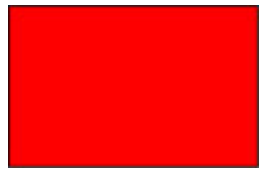
Люблю священный блеск твоих седин
И этот Кремль, зубчатый, безмятежный …

Найди в стихотворении название нашей столицы. Обведи её название.

6. Найди российский флаг. Отметь.

а)

б)



в)

Что означает(ют) цвет(а) российского флага?

_____

7. Найди и отметь российский герб.

а)

б)

в)

8. Что символизирует двуглавый орел золотого цвета:
а) сказочную птицу;
б) богатство России;
в) солнце, единство и независимость?

9. На гербе какого российского города изображён Георгий Победоносец, поражающий копьем дракона. Докажи.
а) Магнитогорска;
б) Киева;
в) Москвы.

10. Рассмотри рисунок. О чём он рассказывает? Можно ли найти внешние признаки Родины на картине (природа, предметы старины, одежда). Сколько их? Обведи.

а) 1;
б) 2–3;
в) 4 и более.

II. Ядро (главные свойства, схема, образ, модель, определение)

11. Выбери ответ, который рассказывает смысл пословицы:
Всякому мила своя сторона.
а) Куда б ты ни приехал, везде тебе хорошо.
б) Люблю задорный смех, байдарок легкий бег и парус в дымке голубой…
в) В гостях хорошо, а дома лучше.

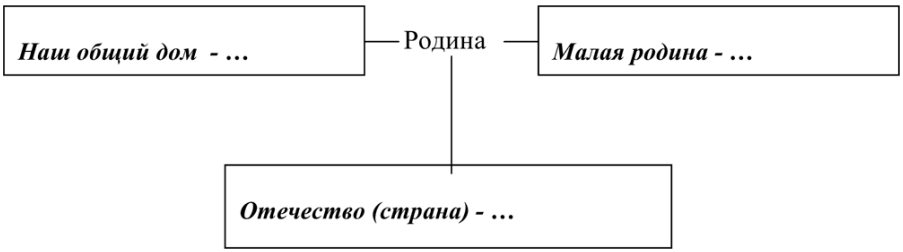
12. Обведи слова – синонимы к слову Родина:
а) Россия – страна;
б) Отчизна – Россия;
в) Отечество – Отчизна.

13. Подбери родственные слова к слову «Русь»:
а) Родина, русичи, Россия, рось, русские, россияне, Отечество;
б) русичи, русские;
в) русичи, Россия, рось, русские, россияне.

14. Родина – Россия – это…
а) место, где всё знакомо;

б) город, где человек родился;
в) страна, где человек живет.

15. Восстанови схему на основе главных признаков большой и малой Родины:



а) Марс;
б) Солнечная система;
в) Земля.

а) Москва;
б) Челябинск;
в) Магнитогорск.

а) Греция;
б) СССР;
в) Россия.

16. Найди правильное определение для понятия Родины:
а) место, где находится мой дом;
б) город, где родился человек, где ему всё знакомо и дорого;
б) страна, где человек живёт и место, где он родился.

III. Следствие (объяснение, описание явления (почему?))

17. Вспомни, в каких русских народных сказках или мультфильмах встречаются персонажи, которые защищали Родину.

Какими людьми, воинами были русские богатыри? Выбери ответ:

а) сильными и хитрыми; храбрыми, но глупыми; ловкими, смелыми, но подлыми;

б) сильными, храбрыми, смелыми, мужественными, доверчивыми, ленивыми;

в) их отличали: сила – благородство и милосердие; храбрость – стойкость, мужество; они – защитники Родины – патриоты.

18. Мудрый русский народ, благодарный героям, в память о своих героях сложил пословицы и поговорки. Отметь их.

а) – Лето пролежишь – зимой с сумой побежишь.

– Мир в семье женой держится.

– Своя земля и в горсти мила.

б) – Сам погибай, а Родину защищай.

– За край свой – насмерть стой.

– В гостях хорошо, а дома лучше.

в) – Жить – Родине служить.

– Счастье Родины – дороже жизни.

– Не тот герой, кто награды ждёт, а тот герой, кто за народ идёт!

19. Участник Бородинского сражения поэт Фёдор Николаевич Глинка написал такие стихи:

Теперь ли нам дремать в покое,
России верные сыны?!
Пойдём, сомкнёмся в ратном строе,
Пойдём – и в ужасах войны
Друзьям, Отечеству, народу
Отыщем славу и свободу
Иль все падём в родных полях!

С помощью каких слов поэт выражает своё отношение к Родине, которая ждёт защиты во время тяжелых потрясений. Подчеркни. Сколько их?

а) 1–2;

б) 3–4;

в) 5 и более.

20. Послушайте, какое стихотворение в дни Великой Отечественной войны написал поэт В. Лебедев-Кумач. Называется оно «Священная война».

Вставай страна огромная,
Вставай на смертный бой
С фашистской силой темною,
С проклятою ордой!
Пусть ярость благородная
Вскипает, как волна,
Идёт война народная,
Священная война!

Выбери, что помогло народу выстоять в Великой Отечественной войне, защитить Родину, что явилось главной причиной нашей победы:

а) оружие, ярость, стремление к свободе;

б) оружие, гнев и сила народа;

в) патриотизм и героизм народа?

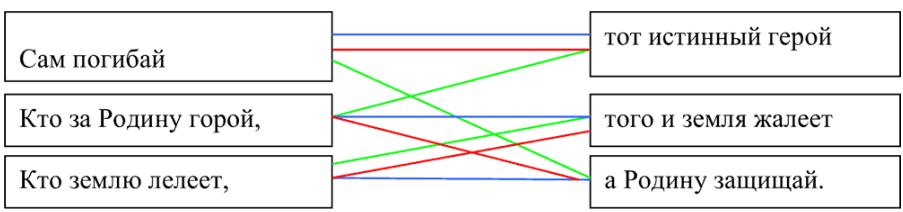
21. Чтобы россияне не забывали о героической истории своей Родины, о героях и защитниках земли русской, что они делают:

а) слушают рассказы и смотрят кино;

б) воздвигают памятники;

в) рассказывают о героях войны и своих родственниках, сочиняют стихотворения, песни, празднуют «День Победы»?

22. Собери пословицы. Внимательно рассмотри разноцветные линии. Выбери правильный способ.



а) синяя линия

б) красная линия

в) зеленая линия

23. О каких качествах и чертах характера говорят эти пословицы:

Добро век не забудется. _____

Не ищи правды в других,

коли в тебе её нет. _____

В мире жить – с миром жить. _____

(доброта, гнев, мудрость, глупость, справедливость, миролюбие, ум, смелость, лень, любознательность)

а) □;

б) □;

в) +.

IV. Критическое обоснование (роль данного явления в жизни человека, в природе, в общей системе картины мира)

24. В нашей стране проживает много людей разных

национальностей. Эти народы дружат между собой. Определи, какому народу принадлежит песня:

«Тонкая рябина»: «Перепёлочка»: «Веснянка»:

а) иранская; а) корейская; а) японская;

б) украинская; б) русская; б) белорусская;

в) русская? в) белорусская? в) украинская?

25. Любишь ли ты свою страну:

а) да;

б) не знаю;

в) нет?

26. Что значит любить Родину:

а) любить природу;

б) любить свою семью, народ;

в) любить свою семью → народ → страну → Родину → всё человечество?

Приложение 9. Познавательный марафон

Тематический план

№	Тема занятий	Цель занятий
1	Открытие марафона	
2	Фестиваль командных интеллектуальных игр. Интеллектуальная эстафета (таблица).	Приобщать к активной мыслительной деятельности. Развивать умение ориентироваться по схеме, гибкость мышления
3	Фестиваль опытов и экспериментов. Изучение понятий (19): «Свет» «Вода» «Почва» (*приложение 2*) «Воздух»	В развитии естественно-научных понятий: 1) развивать свойства, признаки изучаемого понятия; 2) развивать способность выделять существенные и несущественные свойства; 3) развивать способность определять понятие через описание; 4) развивать способность выявлять связи и отношения с другими понятиями.
4	Фестиваль индивидуальных интеллектуальных игр. Головоломки: с палочками «Танграм» «Пифагор» Шнурковые» Конкурс «смекалистых»	Развивать самостоятельность, креативность мышления. Развивать память, внимание на образной основе. Развивать способность составлять фигуру путем построения. Развивать способность составлять новые геометрические фигуры из имеющихся. Совершенствовать умение пользоваться знаково-символическими средствами. Конкурс нацелен на систематизацию умений использования игр-головоломок, повышение познавательного интереса и любознательности.

5	Конкурс на лучшую разработку авторской модели интуллектуально-познавательных игр, заданий и упражнений среди педагогов.	Нацелить педагогов на развитие творческих способностей в процессе ознакомления с вариантами построения развивающих заданий и упражнений.
6	«Семейный калейдоскоп» конкурс на самую интересную игру, предложенную родителями	Приобщить родителей к совместной с детьми мыслительной деятельности.
7	Комплекс занятий под девизом: «Развивая мышление, воспитываем ли мы ребенка?» «Родина» «Дружба» (таблица 5) «Честность» «Ответственность»	В формировании нравственных понятий: 1) развивать свойства, признаки изучаемого понятия. 2) развивать способность выделять существенные и несущественные свойства. 3) развивать способность определять понятие через описание. 4) развивать способность выявлять связи и отношения с другими понятиями.
8	«Прими решение» (*Приложение*) Решение проблемных ситуаций и их моделирование	Развивать вербальную сторону мышления с опорой на образность. Развивать эвристичность и критичность мышления
9	Выставка - аукцион рисунков «Познавательный марафон»	Развивать способность обобщать имеющиеся представления о предмете.
10	Закрытие марафона.	Подведение итогов. Развитие рефлексивности детского мышления

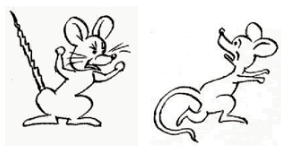
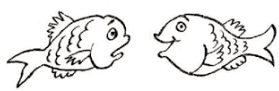
Интеллектуальная эстафета.

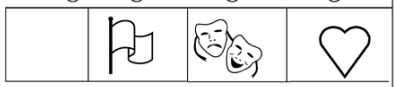
п	Описание	Инструкция
1	«Узлы» Цель: развитие креативности; совмещение движения с практическим мышлением и командным взаимодействием.	Команда становится в круг. Каждый член группы берет за правую руку человека, стоящего напротив него. Затем каждый берет за левую руку своего соседа. Задача – развязать «узел», не разрывая круга, можно крутиться, но не расцеплять руки.
2	«Скрепка» Цель: совмещение движения с практическим мышлением и командным взаимодействием.	Команда становится в ряд, каждый участник получает по две скрепки. Задача – за как можно более короткое время собрать из скрепок цепочку. Первый участник собирает два первых звена, затем передает их следующему. Как только цепочка будет готова, ее нужно передать первому участнику, после этого вся команда громко кричит: «скрепка!»
3	«Найди предметы» Цель: развитие умения действовать по схеме.	Ребятам вручается карта помещения, где проводится мероприятие. Флажками отмечены места, где спрятаны конверты (4 или 5). Задача – найти все конверты.
4	«Собери слово и фигуру» Цель: составление целого из частей.	Открыть, найденные конверты и составить слова из букв лежащих в конвертах (например: школа, приз…). Также из частей квадраты (по игре Б.П. Никитина). 1 конверт на 2-х игроков.
5	«Капитаны» Цель: развивать способность определять понятие через описание, представление образа.	Игроку дается предмет (любое понятие: велосипед, торт, математика и т.п.). Задача – не называя его дать определение, чтобы другие могли отгадать. Если со второй попытки отгадать не удалось, меняется слово.

Примечание: После вручения вымпела победителю первого этапы марафона, ребята возвращаются в группы, где происходит беседа рефлексирующего направления и рисование интересных моментов.

Приложение 10. Программированное упражнение по развитию понятия «ДРУЖБА»

Старший дошкольник	Младший школьник
основание	
1. «Когда живется дружно, Что может лучше быть. И ссорится не нужно, И можно всех любить! Ты в дальнюю дорогу Бери своих друзей, Они тебе помогут и с ними веселей!» **О чем говорится в стихотворении?** О - о веселой жизни. О - о дальней дороге О - о дружбе О - не знаю	**1. Вставь слова, пропущенные в песне:** Дружба _____не сломается, Не расклеится, от дождей и вьюг, Друг в беде _____ бросит, Лишнего не _____. Вот, что значит настоящий, _____ друг. **О чем поется в песне?** 1 - о плохой погоде 2 - как кто-то попал в беду 3 - о честности 4 - о дружбе
2. Кто из героев сказок умеет дружить? О - Буратино О - Кот в сапогах О - Три поросенка О - Чиполино	2. **В каком произведении говорится о дружбе?** 1 - Басня И.А.Крылова «Стрекоза и муравей». 2 - Рус. нар. сказка «Теремок». 3 - Басня И.А.Крылова «Лебедь, рак и щука». 4 - Сказка Д.Родари «Чиполино».

ядро	
3. Как нельзя назвать людей, которые проводят вместе много времени? О - знакомые О - друзья О - враги О - родственники	3. **Какое качество человека не относится к дружбе?** 1 – быть верным 2 – быть сильным 3 – быть добрым 4 – быть честным
4. Где друзья? О О О  О 	**4.** Выбери троих друзей, проставь порядковые номера так, чтобы на первом месте оказался тот, с кем бы ты хотел дружить больше всего. беззаботный сильный серьезный умный веселая умная добрая Если хочешь, можешь нарисовать своего друга, и подписать какой он.
5. Выбери признаки дружбы: О - когда людям интересно быть вместе. О - люди помогают друг другу. О - когда люди говорят одно, а делают другое. О - когда люди ни кого не обманывают.	**5. Дружба – это…:** 1 - близкие отношения, основанные на общих интересах, взаимном доверии, привязанности двоих или нескольких людей. 2 - полусон, состояние при котором хочется спать и смотреть интересные сны. 3 - чувство сильной вражды, злобы. 4 - родственные отношения.

<table>
<tr><td colspan="2">следствие</td></tr>
<tr><td>6. Какой из этих знаков мог бы стать символом дружбы?
О О О О
  </td><td>6. Нарисуй свой символ дружбы?</td></tr>
<tr><td>7. Друг – это …:
О - человек, который находится в состоянии вражды с кем-нибудь.
О - человек, которому можно доверить секрет.
О - человек, который любит много сладкого.
О - человек, с которым интересно.</td><td>7. Выбери правила дружбы:
1 - Не выдавай чужую тайну
2 - Помогай друзьям.
3 - Делай зарядку.
4 - Сказал – сделал.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Критическое обоснование</td></tr>
<tr><td>8. Что важно делать, чтобы тебя считали хорошим другом?
О - Защищать слабых.
О - Угощать всех конфетами.
О - Не драться с ребятами.
О - Не обзываться, не ябедничать.</td><td>8. С каким утверждением ты согласен?
1 - мне больше нравится читать книги, чем гулять с ребятами.
2 - мне нравится шумная, веселая компания.
3 - когда вокруг много людей, мне неуютно.
4 - лучше иметь одного друга, чем много знакомых.</td></tr>
<tr><td>9. Про какое животное говорят: «друг человека»?
 </td><td>9. Перечисли, что ты сделал для своего друга:
_____
_____
_____</td></tr>
<tr><td>10. Выбери пословицы о Дружбе?
О - «Друг познается в беде».
О - «Не имей 100 рублей, а имей 100 друзей».
О – «За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь».
О - «Не мил и свет, когда друга нет».</td><td>10. В каких пословицах говорится о: дружбе, смелости, труде, честности?
1 - «Сделал дело, гуляй смело». _____
2 - «Без друга сирота, а с другом - семьянин». _____
3 - «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь». _____
4 - «На смелого собака лает, а трусливого кусает». _____</td></tr>
</table>

Приложение 11. Программированное упражнение для педагогов по развитию понятия «мыслительные способности»

Основание:

1. Какова родовая сущность мыслительных способностей?

А) они передаются по наследству, т. е. являются только природосообразной категорией;

Б) могут быть развиты только в социуме, т. е. они культуросообразны;

В) определяются уникальным сочетанием природосообразных психических процессов человека и социофакторов.

2. *Какие сферы психики влияют на мыслительные способности?*

А) бессознательная, сознательная;

Б) сознательная, эмоциональная;

В) сознательная, бессознательная, эмоциональная.

Ядро:

3. Что такое мыслительные способности?

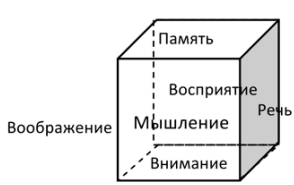
А) индивидуальные особенности личности, которые обуславливают предрасположенность к более или менее успешному осуществлению мыслительной деятельности.

Б) осуществление человеком мыслительных операций;

В) особый вид познавательных способностей, характеризующийся ассиметричной гармонией качеств, операций и форм мышления, имеющий индивидуальную степень выраженности.

4. Какая модель, по-вашему, наиболее диалектично отражает дополнительность всех сфер психики в развитии мыслительных способностей?:

А



Б

В

5. Выделите возрастные психологические новообразования в развитии мыслительных способностей старших дошкольников и младших школьников:

А) развитое логическое мышление и речь;

Б) осуществление детьми мыслительных операций;

В) развитие элементов рефлексивного мышления, учебной деятельности.

Следствия:

6. *Основными структурными компонентами, обеспечивающими преемственность в развитии мыслительных способностей дошкольников и младших школьников, являются?*:

А) психические процессы – восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение.

Б) мыслительные операции; понятие – как интегративная форма мышления; креативность, самостоятельность и рефлексивность мышления детей.

В) наглядно-действенное, наглядно-образное, логическое мышление.

7. Какие современные образовательные технологии наиболее оптимальны в развитии мыслительных способностей детей?

А) использование ранее полученных знаний (при изучении того же самого предмета);

Б) постоянство методов, используемых при переходе с одной ступени образования на другую;

В) межпредметные связи.

8. Как вы считаете, развивая мышление, воспитываем ли мы ребенка?

А) Затрудняюсь ответить так как, по-моему, это спорный вопрос

Б) Нет: Развитие мышления – это интеллектуальное понятие, а воспитание – нравственное;

В) Да: Развитие мышления – это целостное образование, поэтому, развивая мыслительные способности, необходимо формировать диалектическое (рефлексивное) мышление с детства;

Критическое обоснование:

9. Как вы оцениваете собственный уровень профессионально-педагогического мышления в аспекте развития мыслительных способностей детей?

А) ученический;
Б) методический;
В) поисковой.

10. Основными критериями развития мыслительных способностей на ваш взгляд, является?:

А) показатель развития операций, форм и качеств мышления;
Б) высокий показатель в усвоении знаний и навыков;
В) развитое логическое мышление.

11. *В чем сущность преемственности дошкольного и начального образования?*

А) Легкая адаптация к условиям обучения в начальной школе.
Б) Осуществление непрерывности, целостности образовательного процесса.
В) Формирование готовности детей в ДОУ к обучению в начальной школе.

Оценка результатов выполнения программированных упражнений.

1. Ответы на вопросы программированного упражнения «ДРУЖБА»:

№	Дошкольник	бал	Младший школьник	бал
1	О дружбе	1	О дружбе	1
2	Буратино, Кот в сапогах, Чиполино	2	2, 3, 4	2
3	Враги	1	3	1
4	2, 4	2	Анализ предпочтений ребенка в общении.	2
5	Все, кроме 3-го ответа	2	1	1
6	Голубь	1	Оценка способности через образ представлять понятие	1
7	Все, кроме первого утверждения	2	Все, кроме 3	2
8	Все, кроме 2-го ответа	2	Анализ предпочтений ребенка в общении (2 или 4)	2
9	Собака	1	Оценка роли понятия в жизни ребенка	2
10	Все, кроме 3-ей пословицы	2	О труде, о дружбе, о честности, о смелости	2

ИТОГО: 16 16

Ответы на вопросы, предполагающие несколько вариантов оцениваются в 2 балла (неверно – 0, частичное выполнение – 1

балл, верное выполнение – 2).

Высокий уровень: 15–16 баллов. Уровень выше среднего: 10–14 баллов.

Средний уровень: 6–9 баллов. Низкий уровень: 0–5 баллов.

2. Ответы на вопросы программированного упражнения для педагогов:

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Ответ/балл	В/1	В/1	В/1	А/1	В/1	Б/1	Б/1	В/1	-	А/1	Б/1

Ученический уровень: 0–3 баллов.

Методический уровень: 4–6 баллов.

Поисковый уровень: 7–9 баллов.

Методологический уровень: 9-10 баллов.

После определения уровня (по количеству баллов), можно сопоставить с собственной оценкой педагога по ответу на вопрос № 9.

Приложение 12

Паспорт физической готовности выпускника ДОУ-учащегося 1 класса

*Ф.И. ребёнка*_____

Возраст _____

*Группа здоровья*_____

*Показания врача*_____

Физическое развитие

Вес		Рост		ЖЁЛ		Динамометрия	
Выпускник	уч-ся	выпускник	уч-ся	выпускник	уч-ся	выпускник	уч-ся

Физическая подготовленность

Параметры	Рез-т выпускника	Рез-т уч-ся (начало уч. года)	Оценка (от1-5) уровня развития физического качества	Рез-т уч-ся (окончание уч. года)	Оценка (от 1-5)
Быстрота Бег на 30 м (сек)					
Скоростно-силовые качества. Прыжок в длину с места (см)					
Метание мешочка с песком(150-200 гр.) вдаль правой, левой рукой (м)					
Прыжки через скакалку, за 10 сек (количество раз)					
Подтягивание на высокой перекладине (кол-во раз) (мальчики)					
Подтягивание на низкой перекладине из виса лёжа (кол-во раз) (девочки)					

Прыжки через скакалку (количество раз за 10 сек)					
Выносливость. Продолжительный бег на 4 мин.					
Ловкость. Челночный бег (4х9м) (сек)					
Гибкость. Наклон туловища вниз, стоя на гимн-й скамейке (см)					

Приложение 13

Анкета «Определение уровня готовности студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников»

№ п/п	Вопросы анкеты	Варианты ответов оценка в баллах от 0 до 3		
		самооценка	взаимная оценка	оценка преподавателя
1	Оцените значимость решения оздоровительной задачи, в процессе физического воспитания дошкольников и младших школьников?			
2	Оцените значимость реализации принципа преемственности в развитии физических качеств у старших дошкольников и младших школьников?			
3	Насколько чётко Вы можете сформулировать образовательные и воспитательные задачи физического воспитания дошкольников?			
4	Оцените свой уровень развития физических качеств			
5	Оцените свое владение эффективными методами развития физических качеств детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста?			
6	Оцениваете свои профессиональные умения стимулировать развитие физических качеств дошкольников и младших школьников?			
7	Оцените свои умения сочетать развитие физических и нравственно-волевых качеств у старших дошкольников младших школьников?			
8	Оцените Ваш уровень организации диагностики физической готовности детей к школе?			
9	Оцените свое владение методикой развития физических качеств детей, с учётом средств, методов и форм?			

10	Оцените необходимость использования подвижных игр, как средства развития физических качеств дошкольников, младших школьников?			
11	Оцените свои знания взаимосвязи развития психических процессов и физических качеств детей?			
	Сумма набранных баллов			

Приложение 14

Упражнение «Физические качества»

Физические качества	1	2	3	4	5	6	7	8
сила								
гибкость								
быстрота								
ловкость								
выносливость								

Примечание: обозначьте * в каждой колонке физическое качество, о котором идёт речь в следующих трактовках и характеристиках:

1 – развитию данного качества способствуют упражнения повышенной координационной сложности, содержащие элемент новизны;

2 – данное качество характеризуется быстротой ответного движения на какой-либо раздражитель;

3 – определение данного качества: «Способность в процессе двигательных действий преодолевать внешнее сопротивление или противодействовать ему посредством мышечных напряжений»;

4 – данное качество является основой для проявления других качеств у старших дошкольников;

5 – ведущие методы развития данного качества у старших дошкольников и младших школьников: игровой, соревновательный, повторный;

6 – развитию какого качества у старших дошкольников способствуют: компьютерные игры, бег со старта из различных и.п., передвижения в разных стойках, подскоки со скакалкой;

7 – данное качество характеризуется функциональной устойчивостью нервных центров, координацией функций двигательного аппарата и внутренних органов;

8 – выбранное Вами качество, развивается в процессе подвижных и спортивных игр, с внезапно меняющимися условиями (эффективность выбранных упражнений в них до тех пор, пока они не будут выполняться автоматически).

Приложение 15

Проблемно-развивающее упражнение «Готовность студентов к реализации принципа преемственности в развитии физических качеств старших дошкольников и младших школьников»

1. В чём суть реализации преемственности в процессе развития физических качеств дошкольников и младших школьников?

А) Непрерывная связь и согласованность различных этапов или ступеней процесса физического воспитания, влияющих на развитие физических качеств детей.

Б) Физическое развитие детей, того, что было достигнуто на предыдущих ступенях, где новое не просто ликвидирует старое, а содержит в себе её рациональную, прогрессивную часть.

В) Относительный повтор организации процесса физического воспитания.

2. В чём цели реализации преемственности дошкольного и начального общего образования?

А) Гармоничное физическое и психическое развитие ребёнка, обеспечивающее сохранение его индивидуальности, адаптации к изменяющейся социальной ситуации, готовность к активному взаимодействию.

Б) Создание эффективного методического обеспечения для образования детей.

В) Экономный расход времени всех участников взаимодействия дошкольного образовательного учреждения и начальной школы.

3. Определите приоритетные направления развития детей ДОУ и начальной школы, с учётом преемственности в развитии физических качеств:

А) Укрепление здоровья детей в процессе развития, физическая готовность их к школьному обучению.

Б) Достижение ребёнком показателей уровня физического развития, соответствующего биологическому возрасту выпускника подготовительной к школе группы, физической подготовленности, позволяющей успешно адаптироваться к разнонаправленным физическим нагрузкам периода начального школьного обучения.

В) Обучение детей технике двигательных действий.

4. По каким параметрам, на Ваш взгляд, необходимо реализовать преемственность в развитии физических качеств

у старших дошкольников, младших школьников?

А) Соответствие в методах, средствах, формах педагогической деятельности в развитии физических качеств детей.

Б) Дополнительность и соответствие возрастных и индивидуальных особенностей развития детей, а также согласованность образовательных целей, средств, методов и форм педагогической деятельности.

В) Согласованность содержания образовательных программ по физическому воспитанию в ДОУ и начальной школе.

5. Что такое готовность специалиста физической культуры к реализации преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников?

А) Это система субъективных оценок и суждений на решение проблемы преемственности в развитии физических качеств детей.

Б) Это эмоциональная установка студента на реализацию соответствия дошкольного и начального общего образования ребёнка.

В) Это готовность, как результат целенаправленного развития соответствующих знаний, профессиональных умений, на основе ценностно-мотивационного отношения к деятельности.

6. Чем определяется система ведущих мотивов и убеждений личности студента, эффективно реализующего преемственность в развитии физических качеств дошкольников, младших школьников?

А) Ценностями личностно-ориентированного развивающего образования и самообразования.

Б) Деятельным участием в реформировании современного дошкольного и начального общего образования.

В) Необходимостью собственного профессионального роста.

7. Какие знания необходимы специалисту физической культуры для реализации преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников?

А) Система педагогических знаний о развитии физических качеств детей.

Б) Преимущественно психологические знания о специфике возрастных и индивидуальных особенностей старших дошкольников, младших школьников.

В) Методологические, психолого-педагогические и методические знания о развитии физических качеств, с опорой на физиологические особенности развития детей.

8. Оцените уровень собственной готовности к реализации преемственности в развитии физических качеств дошкольников и младших школьников:

А) Низкий.

Б) Средний.
В) Высокий.

notes

Сноски

1

Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2 – С. 179–192.

2

Локк, Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. / Дж. Локк. – М.: Соцэкгиз, 1960. Т. 1. – С. 179–192.

3

Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 186.

Там же С. 182.

5

Локк, Дж. Избранные философские произведения: в 2 т. / Дж. Локк. – М.: Соцэкгиз, 1960. Т. 1. – С. 82.

Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988. – С. 188.

Там же С. 324–325.

Дистерверг, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистерверг. – М.: Гос. учеб. – пед. изд-во МП РСФСР, 1956. – С. 235.

Там же С. 138.

10

Там же С. 149.

Большакова, В. В. В. Ф. Одоевский о вопросах психологии воспитания и обучения детей / В. В. Большакова // Психологический журнал. – 1985. – Т. 6. – № 2. – С. 145–150.

Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 6. – С. 178.

13

Там же С. 201.

Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АНН РСФСР, 1956. – С. 432.

15

Там же С. 180

Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Изд-во АНН РСФСР, 1956. – с. 148–149.

17

Гальперин, П. Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – С. 236–277.

Брунер, Дж. Психология познания. / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – С. 359.

19

Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / под ред. Л. А. Венгера. – М.: ИНТОР, 1996. – С. 10.

Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Новая школа, 1996. – С. 114.

Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – С. 276.

22

Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – С. 360

Баллер, Э. А. Преемственность в развитии культуры. / Э. А. Баллер. – М.: Наука, 1969. – С. 16.

Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2004. – С. 363.

25

Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М.: Издательский дом «Восток», 2003. – С. 158.

Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе. / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – С. 15.

Ганелин, Ш. И. О преемственности и межпредметных связях / Ш. И. Ганелин // Преемственность в обучении и взаимосвязь между учебными предметами в 5–8 кл. – М.: Просвещение, 1961. – С. 7.

28

Ананьев, Б. Г. О соотношении способности и одаренности. / Б. Г. Ананьев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 31

Зинченко, В. П. Мир образования и (или) образование мира / В. П. Зинченко // Мир образования. – 1996. – № 3. – С. 7–15.

30

Теплов, Б. М. Избранные труды: в 2 т. / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1 – С. 16.

Шадриков, В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М., 1994. – С. 183.

Рубинштейн, С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 4.

Ломов, Б. Ф. Методологические и пространственные проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – С. 74–75.

Дружинин, В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.

Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002.

Агафонов, А. Ю. Основы смысловой теории сознания. / А. Ю. Агафонов. – СПб.: Изд-во «Речь», 2003.

Психологический словарь / авт. – сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – С. 438.

Васильев, И. А. Эмоции и мышление. / И. А. Васильев, В. Л. Поплужный, О. К. Тихомиров. – М. – С. 36.

Ленин, В. И. Философские тетради / В. И. Ленин. – М.: Политиздат, 1997. – Т. 29. – С. 298.

Ветров, А. А. Природа понятия и общественная практика / А. А. Ветров // Практика и познание. – М.: Наука, 1973. – С. 296–312.

41

Гранатов, Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Монография / Г. Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – С. 17.

Эйнштейн, А. Физика и реальность / А. Эйнштейн. – М.: Наука, 1965. – С. 132–133.

Ушинский, К. Д. Собрание сочинений: В 2 т. – М.; Л.: Изд-во АПН СССР, 1950. – Т. 8. – С. 757–758.

Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский. – М., 1984. – Т. 4. – С. 377.

Boom J. The concept «Development stage». Proefscript Nijmegen, 1992.

Лебедева, С. А. О преемственности дошкольного и начального образования / С. А. Лебедева // Начальная школа. – 1996. – № 3. – С. 20.

Педагогика и логика: сб. науч. тр. – М.: Касталь, 1993. – 115 с.

Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии. / В. П. Беспалько. – М.: Просвещение, 1989. – 192с.

Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Кулюткин, Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М.: Просвещение, 1986.

Орлов, А. А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63–68.

Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М., 1998.

Елканов, С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Б. Елканов. – М.: Просвещение, 1989.

Кружилина Т. В. Педагогизация сознания субъектов образовательного пространства как основа преодоления отчуждения между поколениями: дис. … д-ра пед. наук / Т. В. Кружилина. – Магнитогорск, 2002.

Сонин, В. А. Психолого-педагогическая проблема профессионального менталитета учителя: дис. … д-ра психол. наук / В. А. Сонин. – Смоленск, 1997., С. 67.

Краевский, В. В. Концептуальность курса педагогики как условие формирования у будущих учителей конструктивно-деятельностной позиции / В. В. Краевский // Педагогика как наука и учебный предмет: тез. докл. Междунар., науч. – практ. конф. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та., 2000, Ч. 1. – С. 16.

Сенько Ю. В. Гуманитарное определение стиля нового педагогического мышления / Ю. В. Сенько // Педагогика. – № 6. – 1999. – С. 44–50.

Гранатов, Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления): Монография / Г. Г. Гранатов. – Магнитогорск: МаГУ, 2000.

Гранатов, Г. Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): учеб. – метод. пособие / Г. Г. Гранатов. – М.: Флинта: МПСИ, 2005. – С. 489–496.

Абульханова, К. А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): избр. психол. тр. / К. А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 1999. – С. 14.

Денина О. О. Развитие познавательной активности студентов в учебной деятельности: дис. …канд. пед. наук / О. О. Денина. – Оренбург, 2001.

Морозов, А. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособие / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004.

Грановская Р. М., Березная И. Л. Интуиция и искусственный интеллект. – М.: МГУ, 1991. – 2 С. 21

Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления). Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – С. 77.

Философский энциклопедический словарь. / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев и др. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – С. 795.

Психологический словарь / Под. ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – С. 440.

Немов Р. С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. Кн. 1. Общие основы. – С. 436.

Васильев И. А., Поплужный В. Л., Тихомиров О. К. Эмоции и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – С. 38.

Леонтьев А. Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Возрастная и педагогическая психология / Сост. М. О. Шуаре – М.: Изд-во МГУ, 1992. – с. 42–53.

Психология эмоций. Тексты. 2-е изд. / Под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993 – С. 192.

Грановская Р. М., Березная И. Л. Интуиция и искусственный интеллект. – М.: МГУ, 1991. – 272 с.

Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления). Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – 195с.

Грановская Р. М., Березная И. Л. Интуиция и искусственный интеллект. – М.: МГУ, 1991. – С. 12.

Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления). Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – С. 66.

Герасимова И. А. Природа живого и чувственный опыт // Вопросы философии. – 1997. – № 8. – С. 123–134.

Герасимова И. А. Природа живого и чувственный опыт // Вопросы философии. – 1997. – № 8. – С. 89.

Грановская Р. М., Березная И. Л. Интуиция и искусственный интеллект. – М.: МГУ, 1991. – С. 12.

Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления). Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – С. 77.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – 147 с.

81

Зинченко В. П. О целях и ценностях образования // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.

Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

83

Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада / А. В. Запорожец, Я. З. Неверович, А. Д. Кошелева и др.; Под ред. А. Д. Кошелевой. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.

Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления). Монография. – Магнитогорск: МаГУ, 2000. – С. 74.

Ращикулина Е. Н. Интеллектуальная готовность детей к обучению в школе // Дошкольное воспитание. – 2004. – № 12. – С. 78–81.

Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (Методология развивающего образования): Дис…д-ра пед. наук. – Челябинск, 1993. – 383 с.

Коломинский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. – М.: Просвещение, 1988.

Диалектика. Познание. Наука / В. А. Лекторский, В. С. Тюхтин, А. П. Шептулин и др. – М.: Наука, 1988. – С. 194.

Тюхтин В. С. О природе образе. – М.: Высшая школа, 1963. – С. 98.

Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958. – С. 153.

Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Просвещение, 1972. – 208 с.

Муртазин Г. И. О некоторых способах активизации познавательной деятельности учащихся / Сб. Активизация познавательной деятельности учащихся. – Уфа, 1972. – С. 72.

Красновский Э. А. Активизация учебного познания // Советская педагогика. – 1989. – № 5. – С. 17.

Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Просвещение, 1972. – С. 48–49.

Шамова Т. И. Активизация учения школьников. – М.: Просвещение, 1972. – С. 20.

Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.

Красновский Э. А. Активизация учебного познания // Советская педагогика. – 1989. – № 5. – С. 43.

100

Поддьяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1996. – С. 141.

Поддьяков Н. Н. Особенности психического развития детей дошкольного возраста. – М.: Педагогика, 1996. – 32 с.

Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 88 с.

103

Греханкина Л. Ф. Региональный компонент в структуре содержания образования // Педагогика. 1999. № 8. С. 30–35.

Региональная комплексная программа развития системы образования Калининградской области. Калининград, 1993. С. 14.

105

Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М.: Русский язык, 1989. С. 24.

106

Большая советская энциклопедия: В 30 т. /Гл. ред. А. М. Прохоров М., 1975. Т. 19. С. 236.

Психолого-педагогический словарь. Ростов н/Д, 1998. С. 317.

108

Советская историческая энциклопедия: В 15 т. / Гл. ред. Е. М. Жуков. М., 1967. Т. 10. С. 926.

Кравцев И. Е. Пролетарский интернационализм, отечество и патриотизм. Киев, 1965. С. 24.

Ипполитова Н. В. Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей. Челябинск, 1997. С. 25.

111

Радищев А. Н. Беседа о том, что есть сын Отечества // Избранные сочинения. М., 1952. С. 205–206.

Новиков Н. И. и его современники: Избр. соч. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1961. С. 258.

113

Бобровникова В. К. Педагогические идеи и деятельность Ломоносова. М.: Изд-во пед. наук РСФСР, 1961. С. 72.

Белинский В. Г. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. С. 76.

115

Ушинский К. Д. Проблемы русской школы. Избр. пед. соч.: В 2 т./ Под ред. А. И. Пискунова. М.: Педагогика, 1974. Т. 2. С. 120.

116

Толстой Л. Н. Собрание сочинений: В 14 т. М.: Гослитиздат, 1951. Т. 13. С. 166.

117

Соловьев В. С. Оправдание добра // Соч.: В 2 т. М.: Мысль, 1988. Т. 1. С. 366–367.

118

Добролюбов Н. А. Русская цивилизация, сочиненная г. Жеребцовым // Избр. пед. соч. / АПН СССР. М.: Педагогика, 1986. С. 95.

119

Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. 1941–1961/ Ред. кол. А. М. Арсеньев и др. М.: Педагогика, 1988. С. 26.

Сухомлинский В. А. Воспитание советского патриотизма у школьников. М.: Учпедгиз, 1959. С. 148.

121

Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности// Избр. произведения: В 5 т. Киев: Рад. школа, 1979. Т. 1. С. 145.

Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности// Избр. произведения: В 5 т. Киев: Рад. школа, 1979. Т. 1. С. 146.

123

Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М.: Мысль, 1988. С. 181.

О внесении изменений и дополнений в закон Российской Федерации «Об образовании». М.: Новая школа, 1996. С. 4.

125

Советский энциклопедический словарь / Под ред. А. М. Прохорова. 4-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1990. С. 1339.

Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с. – С. 35

127

Рубинштейн, С. Л. О природе мышления и его составе / С. Л. Рубинштейн // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. – М., 1981. – 427 с. – С. 50

Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника // Н. А. Менчинская // Избр. психол. тр. – М.: Педагогика – 1989. – 224 с. – С. 92

129

Ратанова, Т. А. Диагностика умственных способностей детей: учеб. пособие / Т. А. Ратанова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 168 с. – С. 110

Калмыкова, З. И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики / З. И. Калмыкова // Проблемы умственного развития учащихся / под ред. З. И. Калмыковой. – М., 1975. – 194 с. – С. 116

131

Учебные записки. Некоторые проблемы умственного развития в онтогенезе / под ред. А. М. Золоторева. – ГГПИ им. М. Горького, 1970.-Вып. № 89– 182 с. (167, с. 88)

Богоявленская, Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУД, 1993. – 147 с.

133

Одаренные дети: пер. с англ. / общ. ред. Бурменской и Слуцкого. – М., 1991. – 196 с.

Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшина. – М., 1968. – С. 433–456.

135

Кудрявцев, В. Т. Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В. В. Давыдова / В. Т. Кудрявцев // Вопр. психол. – 1998.–№ 5. – С. 59–68.

Богоявленская, Д. Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д. Б. Богоявленская // Психол. журн. – 1995. – т. 16. – № 5. – С. 57–62.

Трубайчук, Л. В. Основные черты современного урока // Теория и практика развивающегося обучения: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. Вып. № 7. – С. 14–19.

Обухова, Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М., 1995, – 360 с. – С. 272

139

Выготский, Л. С. Собр. Соч.: в 6 т./ гл. ред. А. В. Запорожец – Т. 4. Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с. – С. 88

Волков, Б. С. Методология и методы психологического исследования: учеб. пособие для вузов. / науч. ред. Б. С. Волков – 1-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2005. – 352 с. – С. 14

Зак, А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. / А. З. Зак. – М., 198. – 154 с.

Кулюткин, Ю. Н. Рефлексивная регуляция мыслительных действий / Ю. Н. Кулюткин // Психологические исследования интеллектуальной деятельности. – М.: МГУ, 1979. – № 1 – С. 22–28.

143

Цукерман, Г. А. Условия развития рефлексии у шестилеток / Г. А. Цукерман // Вопр. психол. 1989. – № 2. – С. 41

Педагогический поиск /сост. И. Н. Баженова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с. – С. 35

145

Трубайчук, Л. В. Педагогика развития и становления личности младшего школьника: Учебник для студ-ов педвузов факультета подготовки учителей начальных классов / Л. В. Трубайчук. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2001. – 250с. – С. 79

Педагогический поиск /сост. И. Н. Баженова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогика, 1990. – 560 с. – С. 20

147

Непомнящая, Н. И. Становление личности ребенка 6–7 лет / Н. И. Непомнящая / Науч. – исслед. ин-т общей и педагогической психологии акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с. – С. 142

148

Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления / Д. Дьюи. – пер. с англ. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с. – С. 146

149

Ращикулина, Е. Н. Преемственность в развитии познавательных способностей дошкольников и младших школьников: монография / Е. Н. Ращикулина. – Магнитогорск: МаГУ, 2004. – 128 с. – С. 71

Чернышевский, Н. Г. Полн. собр. соч. – М., 1951. – т. 10– С. 199–200.

151

Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе. / М. И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1974. – 466 с. – С. 23

152

Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. высш. учеб. заведений: в 2 кн. – М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 1. Общие основы. Процесс обучения. – 574 с. – С. 95

153

Урунтаева, Г. А. Практикум по дошкольной психологии: пособие для студ. высш. и сред. пед учеб. заведений / Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 304 с. – С. 12

Усова, А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий / А. В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 88с. – С. 78

155

Тушев, М. Н. Дидактические функции проверки знаний учащихся и реализация их методом выборочных ответов: дисс. канд. пед. наук / М. Н. Тушев. – Ленинград: ЛГПИ, 1972. – 217 с.

156

Стратегия развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года.

157

Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006–2015 годы».

Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации». – М., 2010.

159

Концепция непрерывного образования.

160

Концепция непрерывного образования.

161

Программа рабочая – ФГТ – Направление Физическое развитие – Образовательная область Физическая культура (6–7 лет).

162

Подготовка ребенка к школе: требования и диагностика: учебное пособие / под ред. С. Ф. Багаутдиновой, Н. И. Левшиной, Н. А. Степановой. – 2-е изд., доп. – Магнитогорск: МаГУ. – 226 с.

163

Попов Г. Г. Теория и методика физкультурной деятельности дошкольников. Краткий курс: учеб. пособие. – М., 2010. – 116 с.

Сыркина О. В. Создание здоровьесберегающей среды в условиях ДОУ // Дошкольная педагогика. – 2006. – № 5. – С. 14–17.

165

Дьяков А. К. Физкультурно-оздоровительная технология развития психофизического потенциала школьников // Здоровьесберегающие образовательные технологии: материалы междисциплинарной научно-практической конференции. Москва, 25 октября 2007 г. / Отв. ред. Е. В. Усова. – М.: Изд-во СГУ, 2007. – 255.

Кенеман А. В., Хухлаева Д. В. Теория и методика физического воспитания детей дошкольного возраста. – М.: Просвещение, 1985. – 271с.

Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.

Глазырина Л. Д., Овсянкин В. А. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста. – М.: Владос, 1999. – 175 с.

169

Кофман Л. Б. «Программа по физкультуре от 3 до 17 лет». – изд. 2-е, дополненное, переработанное. Серия: «Инструктивно-методическое обеспечение содержания образования в Москве» / отв. ред. Л. Б. Кофман. – М.: Центр инноваций в педагогике», 1998. – 112 с.

170

Комплексная программа физического воспитания учащихся 1-11 классов общеобразовательной школы / под ред. В. И. Ляха, Л. Б. Кофмана, Г. Б. Мейксона. – М., 1992.

171

Попов Г. Г. Системное исследование процесса физического воспитания // Вопросы физического воспитания студентов: Межвузовский сборник научных трудов. – Магнитогорск: МГМА, 1997. – 43 с.

Фатеева Л. П. 300 подвижных игр для младших школьников. – Ярославль: Академия развития, 2006. – 224 с.

173

Дворкина Н. И., Трофимов О. С. Интегративное развитие физических и интеллектуальных способностей дошкольников подготовительной группы // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2008. – № 6. – С. 28–31.

Голубева Г. Н. Взаимосвязь уровня двигательной активности, типа подвижности и адаптации детей дошкольного возраста // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 2. – С. 51–52.

175

Дегтярева О. П. Развитие общения у детей 7-летнего возраста в процессе занятий подвижными играми // Современные образовательные направления в физической культуре: Сборник научных трудов. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – С. 206–207.

Попов Г. Г. Теория и методика физкультурной деятельности дошкольников. Краткий курс: учеб. пособие. – Магнитогорск: МаГУ, 2010. – С. 28.

177

Шауро С. Н. Развитие физических качеств у детей 6–7 лет с преимущественным использованием средств гимнастики: дис. … к-та пед. наук. – Малаховка, 2008.

Минникаева Н. В. Игровая деятельность в двигательном режиме дня дошкольников как средство формирования физической культуры личности: дис. … к-та пед. наук. – М., 2009.

Волошина Л. Н. Влияние подвижных игр с элементами спорта на развитие двигательных способностей детей старшего дошкольного возраста: дис. … к-та пед. наук. – Екатеринбург, 2001.

Ильина Г. В. Физкультурная деятельность детей в непрерывном образовании: учебно-методический комплекс. – Магнитогорск: МаГУ, 2012. – 115 с.

181

Медведева С. А. Здоровьесберегающие мероприятия в образовательном пространстве дошкольных учреждений как средство оптимизации психофизического развития детей 5–6 лет: дис. … к-та пед. наук. – Екатеринбург, 2006.

182

Ращикулина Е. Н., Степанова Н. А. Подготовка педагогов к реализации принципа преемственности дошкольного и начального школьного образования: учебно-методический комплекс. – 2-е изд., доп. и испр. – Магнитогорск: МаГУ, 2009. – 114 с.